

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE PROGRAMME DE PHILOSOPHIE POUR ENFANTS
EN CONTEXTE SCOLAIRE COMME OUTIL DE
COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS
CHEZ LES ENFANTS DE 5 ANS

MÉMOIRE DE MAÎTRISE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANNE-MARIE DUCLOS

JANVIER 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier mon directeur de recherche, M. Michael Schleifer, ma co-directrice de recherche, Mme Marie-France Daniel ainsi que M. Frédéric Legault, professeur à la maîtrise, pour leurs pertinents conseils, leur support et leur compréhension tout au long de ce travail, ce qui m'a permis de produire ce mémoire à mon rythme et de façon harmonieuse. Surtout, je voudrais remercier et féliciter : moi.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| LISTE DES TABLEAUX..... | vi |
| RÉSUMÉ..... | vii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE | |
| 1.1. Manque de recherches en éducation sur la compréhension des émotions..... | 3 |
| 1.2. Difficulté des enfants à identifier leurs émotions | 5 |
| 1.3. Les effets positifs de la Philosophie pour enfants ainsi que les lacunes en recherches sur la compréhension des émotions et la Philosophie pour enfants..... | 6 |
| 1.4. Question et objectif de recherche..... | 8 |
| CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL | |
| 2.1. L'interrelation émotions\cognition | 10 |
| 2.2. Importance de considérer conjointement les aspects cognitif et émotif de la personne dans l'application des méthodes pédagogiques | 11 |
| 2.3. Les émotions et les principales théories..... | 13 |
| 2.3.1. La perspective évolutionniste..... | 14 |
| 2.3.2. La théorie béhavioriste | 14 |
| 2.3.3. L'approche cognitive | 15 |
| 2.4. Des définitions inclusives de l'émotion | 15 |
| 2.5. Philosophie pour enfants | 18 |
| 2.5.1. Présentation de la PPE..... | 19 |
| 2.5.2. Étapes pédagogiques..... | 20 |
| 2.5.3. Dialogue et connaissance de soi..... | 23 |

| | |
|---|----|
| 2.5.4. Communauté de recherche et développement de la pensée..... | 24 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 2.5.5. La Philosophie pour enfants et son approche globale de la personne..... | 27 |
|--|----|

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

| | |
|---|----|
| 3.1. Choix de paradigme | 29 |
| 3.2. Les participants..... | 30 |
| 3.3. Matériel utilisé..... | 31 |
| 3.4. Instruments de mesure..... | 31 |
| 3.4.1. Le TEC..... | 32 |
| 3.4.2. Le test de reconnaissance des émotions..... | 33 |
| 3.5. Procédure..... | 34 |
| 3.5.1. Pré-tests..... | 34 |
| 3.5.2. Expérimentation..... | 35 |
| 3.5.3. Post-tests..... | 35 |
| 3.6. Limites et biais possibles associés à notre recherche..... | 36 |
| 3.7. Considérations éthiques..... | 36 |
| 3.8. Dispositions particulières..... | 37 |
| 3.9. Analyse quantitative des résultats..... | 39 |

CHAPITRE 4 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

| | |
|---|----|
| 4.1. Recherches précédentes ayant utilisé le TEC | 40 |
| 4.2. Analyse quantitative des résultats au TEC..... | 41 |
| 4.3. Analyse quantitative des résultats du test de reconnaissance des émotions..... | 43 |
| 4.4. Moyennes des résultats | 45 |
| 4.5. Analyse de cas particuliers..... | 46 |

| | | |
|------|---|----|
| 4.6. | Augmentation, stagnation ou diminution des résultats..... | 49 |
|------|---|----|

CHAPITRE 5 DISCUSSION

| | | |
|------|-------------------------------|----|
| 5.1. | Discussion des résultats..... | 51 |
|------|-------------------------------|----|

| | | |
|------|--|----|
| 5.2. | Limites de la recherche et recherches futures..... | 53 |
|------|--|----|

| | |
|-----------------|----|
| CONCLUSION..... | 57 |
|-----------------|----|

| | |
|-----------------|----|
| RÉFÉRENCES..... | 59 |
|-----------------|----|

APPENDICE A

| | |
|--|----|
| LETTRE EXPLICATIVE À LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT | 65 |
|--|----|

APPENDICE B

| | |
|---|----|
| LETTRE EXPLICATIVE AUX ENSEIGNANTES | 66 |
|---|----|

APPENDICE C

| | |
|--------------------------------------|----|
| LETTRE EXPLICATIVE AUX PARENTS | 67 |
|--------------------------------------|----|

APPENDICE D

| | |
|----------------------------------|----|
| FORMULAIRE DE CONSENTEMENT | 68 |
|----------------------------------|----|

APPENDICE E

| | |
|---|----|
| TEST DE RECONNAISSANCE DES ÉMOTIONS | 69 |
|---|----|

APPENDICE F

| | |
|--|----|
| PROTOCOLE TEC (Pons & Harris, 2000)..... | 70 |
|--|----|

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|--|------|
| 1. Statistiques descriptives au TEC..... | 42 |
| 2. Statistiques descriptives au test de Schleifer et al. (2003)..... | 44 |
| 3. Moyennes des 2 groupes aux pré-tests et aux post-tests au test de Schleifer et al. (2003)..... | 44 |
| 4. Moyennes en pourcentage des 2 groupes au test de reconnaissance des émotions..... | 46 |
| 5. Compilation des tests de compréhension et de reconnaissance des émotions..... | 48 |
| 6. TEC : amélioration, stagnation ou diminution des résultats aux post-tests par rapport aux pré-tests..... | 49 |
| 7. Test de Reconnaissance des émotions : amélioration, stagnation ou diminution des répondants aux post-tests par rapport aux pré-tests..... | 50 |

RÉSUMÉ

Le développement de la compréhension qu'ont les enfants de cinq ans des émotions est peu ciblé par les programmes en contexte scolaire, considérant son importance dans l'évolution globale de l'enfant. En effet, de plus en plus d'auteurs s'accordent sur le lien intrinsèque entre la cognition et les émotions chez l'être humain. Par contre, des études révèlent que les enfants, ainsi que les adultes, éprouvent des difficultés à identifier leurs émotions de base. Le programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman a fait l'objet de plusieurs études qui ont, pour la plupart, démontré des effets positifs concernant différentes sphères constitutives de l'enfant. Ce mémoire vise l'application d'un programme en contexte scolaire qui permette le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant de cinq ans.

Deux tests éprouvés sur la compréhension et la reconnaissance des émotions ont été passés auprès d'un échantillonnage de 35 répondants de niveau préscolaire. D'abord en pré-tests, puis en post-tests, ces évaluations quantitatives nous ont permis de voir les retombées de l'expérimentation du programme de Philosophie pour enfants, et ce, sur une période de plus de six mois, en lien avec la compréhension des émotions.

Les résultats de cette recherche tendent à démontrer un gain supérieur au test de reconnaissance des émotions chez les enfants du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe contrôle. Ainsi, les enfants ayant expérimenté la Philosophie pour enfants semblent en avoir bénéficié puisqu'on constate une amélioration de la compréhension des émotions supérieure à celle du groupe témoin. L'application d'une telle approche en contexte scolaire pourrait s'avérer positive chez les enfants de cinq ans en lien avec le développement de la compréhension des émotions.

Mots-clefs : Philosophie pour enfants, cognition, émotions.

INTRODUCTION

Certaines connaissances erronées ou fausses à propos de nous-mêmes, des autres ou des êtres humains sont déduites des expériences émotives passées. En effet, les croyances que nous entretenons au sujet de nous-mêmes ou les comparaisons que nous faisons entre les individus, par exemple, peuvent nous paraître réelles alors qu'elles n'ont aucune rigueur objective. Cependant, ces expériences peuvent être exprimées et il est possible de prendre conscience de ces fausses croyances. Un des objectifs du programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman, de nature d'abord sociale, est de dénouer certains préjugés propres à chaque être humain et à la société dans son ensemble. Ainsi, cette approche relie l'émotif au cognitif par le dialogue et l'exercice de la pensée critique. C'est ce qui nous a amenée à nous demander en quoi le programme de Philosophie pour enfants peut permettre une meilleure compréhension des émotions chez les jeunes enfants. Voilà ce à quoi nous nous intéressons dans cette présente recherche. Puisqu'il nous semble plus qu'une nécessité, un devoir, de s'interroger sur ce que vivent et ressentent les enfants d'aujourd'hui, nous présentons cette recherche dans l'espoir de les aider à trouver et à comprendre un chemin qui mène vers une certaine compréhension d'eux-mêmes et donc, du monde qui les entoure.

Dans un premier temps, nous exposons la problématique, c'est-à-dire cette description du contexte éducationnel dans lequel s'inscrit notre recherche. Notre problème posé, nous y voyons la question ainsi que l'objectif de recherche qui en découlent. Dans le deuxième chapitre, nous nous arrêtons sur certaines définitions de concepts, appuyés par des théories qui justifient la ligne directrice, l'intention et le langage propres à notre démarche. Le troisième chapitre constitue la méthodologie générale de notre projet. À la quatrième partie de ce document se trouvent la présentation et l'analyse des résultats. Enfin, le dernier chapitre fait état d'une discussion concernant

les résultats en lien avec notre objectif de recherche. La conclusion présente une appréciation du degré d'atteinte de notre objectif de recherche en vue de déterminer en quoi la Philosophie pour enfants peut être un outil de compréhension des émotions ou non. Quelques pistes de réflexion seront finalement suggérées concernant le vaste monde de notre objet de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIF DE RECHERCHE

1.1. Manque de recherches en éducation sur la compréhension des émotions

Plusieurs programmes ont été implantés dans les écoles primaires et secondaires dans le but de diminuer la violence qui sévit dans les écoles du Québec. La plupart de ces programmes se centrent sur le développement des habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels (Gagnon et Vitaro, 2000) par l'apprentissage de certains comportements pro sociaux, ce qui permet à l'enfant d'initier et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes (Elliott et Gresham, 1993). D'autres programmes québécois ont été mis sur pied en partenariat avec les services sociaux et les services policiers afin d'apprendre aux jeunes à gérer leurs conflits (Rapport de 2001 du Conseil Supérieur de l'Éducation, Ministère du Québec). Vers le Pacifique et la Médiation par les pairs sont les programmes les plus connus à l'école primaire qui s'intéressent à l'aspect émotif de l'enfant en promouvant des conduites pacifiques. Malheureusement, bien que l'implantation de programmes qui cherchent à développer la compréhension des émotions soit probablement profitable (voir chapitre 2), ce genre d'approches est méconnu et/ou peu répandu. Par surcroît, les recherches sur les impacts de ces programmes sont pratiquement inexistantes. Les limites en ce qui concerne l'éducation à la compréhension des émotions chez les enfants nous paraissent inquiétantes et nous incitent à mener notre propre recherche en ce sens.

D'ailleurs, les recherches qui font référence non seulement aux impacts des programmes portant sur la compréhension des émotions, mais aussi au développement de cette compréhension chez les enfants sont insuffisantes. En effet, nous n'avons pu repérer

que très peu de recherches portant sur la compréhension des émotions chez les jeunes enfants. Certaines recherches ont montré que des enfants qui réfléchissent sur les émotions

sont aptes à en comprendre les causes et les conséquences (Auriac, Daniel, Garnier, Quesnel, Schleifer, 2005; Harris, de Rosnay et Pons, 2005; Pons, Lawson, Harris et de Rosnay, 2003). Par contre, une étude de Gouin-Décarie, Quintal, Ricard, Deneault et Morin (2005) démontre que seulement la moitié des sujets peuvent comprendre les conséquences des émotions primaires, puis une deuxième recherche de Perron et Gosselin (2007) montre entre autres les difficultés des jeunes à expliquer les motifs pour lesquels une personne dissimule une émotion. Parallèlement, plusieurs recherches telles que «Theory of mind and peer rejection at school» (Villanueva, Clemente et Garcia, 2000), ont démontré que le fait de réfléchir sur les émotions pouvait influencer la qualité des interactions sociales des jeunes enfants. Des recherches ont aussi étudié les effets de l'âge et du langage dans la compréhension des émotions (Pons, Lawson, Harris, Rosnay, 2003; Pons et Harris, 2005). Finalement, malgré tous les effets bénéfiques que peut amener une conciliation cognition/émotion en éducation comme nous le verrons au chapitre deux, malgré les nombreux avantages qu'offre la compréhension des émotions de façon générale, et malgré l'importance de considérer l'apprenant comme une personne à part entière dans ses processus de construction des connaissances, très peu de programmes éducatifs sont axés spécifiquement sur la compréhension des émotions. En effet, comme le rappellent Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004):

De nombreuses études montrent que la compréhension des émotions de l'enfant est étroitement liée à la qualité de ses interactions sociales et de son intégration scolaire. Toutefois, rares sont encore les programmes d'intervention visant à aider l'élève à mieux comprendre ses émotions. [...] Gläser-Zikuda et Mayring relèvent que les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement se sont surtout centrées sur des facteurs cognitifs influençant l'apprentissage. La dimension émotionnelle des apprentissages à l'école a été largement négligée et c'est seulement dans les théories traitant de la motivation qu'il en est question. (p.4-5).

Dès maintenant, il importe d'implanter de manière soutenue des méthodes ou des approches dans les classes des écoles du Québec qui répondent aux besoins urgents reliés à la compréhension des émotions chez les enfants. En intégrant la dimension émotionnelle

dans l'enseignement, l'on pourrait aussi assister à un travail de prévention reliée à l'apprentissage, aux comportements, à la violence et à certains cas de maltraitance chez les enfants (Lafortune et al.; 2004).

1.2. Difficulté des enfants à identifier leurs émotions

Un autre fait qui nous démontre que notre recherche est utile à l'avancement des connaissances dans le domaine éducatif est que l'éducation à la compréhension des émotions semble souhaitable, voire de première importance lorsqu'on considère l'apprenant dans son ensemble (Legendre, 2001). Malgré cela, les enfants d'aujourd'hui éprouvent de grandes difficultés ne serait-ce qu'à identifier leurs émotions de base que sont la peur, la colère, la joie et la tristesse: «[...] notre expérience clinique nous indique que – et les données des recherches effectuées le certifient – les enfants, ainsi que les adultes, éprouvent des difficultés à nommer les émotions de base ressenties et qu'ils les confondent les unes avec les autres.» (Schleifer, 2007, p.200). Dans des cas extrêmes, les psychanalystes nomment «alexisthymiques» les personnes qui n'ont pas les mots pour exprimer leurs émotions. Dans son œuvre *L'intelligence émotionnelle* de 1997, Goleman précise en fait que ces gens ne sont pas nécessairement incapables de ressentir des sentiments, mais «que ne pas disposer de mots pour exprimer ses sentiments c'est comme ne pas avoir de sentiments.» (p.73). En effet, le fait de ne pas posséder un langage adéquat et précis concernant ce que nous ressentons peut nous rendre incapables de nous fier à nos expériences émotionnelles et de nous informer sur nos frustrations, nos besoins, nos satisfactions et insatisfactions. Par le fait même, nous nous sentons démunis face au décodage de ce que nous ressentons puisque nous sommes limités à un vocabulaire pauvre et vague. Ces tristes constats nous poussent aussi à penser que, bien que la compréhension des émotions fasse partie de la connaissance que l'être humain a de lui-même, il n'est pas disposé à en bénéficier naturellement ou de façon innée puisque plusieurs ne savent même pas identifier leurs propres émotions. Selon nous, l'être humain gagnerait en puissance sur sa propre vie et son pouvoir personnel augmenterait s'il maîtrisait davantage ses pensées qui suscitent des émotions, ainsi que ce qui est cognitivement susceptible de causer des

émotions. C'est en comprenant cette interdépendance complexe que l'être humain pourrait tirer avantage de ce qu'il porte en lui.

Il apparaît possible d'acquérir un apprentissage en ce qui concerne l'identification des émotions puisque les enfants sont tout à fait en mesure de recevoir cet enseignement. Comme Schleifer le soulève, «Ils [*les enfants*] sont également aptes, dès les premières années de vie, à en apprendre davantage sur les sentiments et les émotions. Pour cela, ils doivent cependant être guidés par des adultes.» (Ibid. p.8). Et cette guidance doit se faire de manière structurée et organisée, selon une méthode qui a su faire ses preuves dans le milieu éducatif puisque l'éducation se réfère à des sciences. Et si sciences il y a, il est nécessaire d'établir certaines lois pratiques, applicables et validées dans plusieurs contextes par opposition à «l'insoutenable légèreté de la pédagogie» (Gauthier, 1993) où les enseignants ne sont que trop souvent laissés à des interventions spontanées et dictées par un jugement personnel parfois flou et incertain. Or, il existe un modèle éducatif structuré par étapes, se basant sur des théories prônées par le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2001) tel que le socio-constructivisme (Daniel et Schleifer, 1996), qui a été expérimenté plus d'une fois depuis sa création vers 1970 et qui suscite, encore aujourd'hui, un intérêt dans différents milieux éducatifs à travers le monde, soit la Philosophie pour enfants.

1.3. Les effets positifs de la Philosophie pour enfants ainsi que les lacunes en recherche sur la compréhension des émotions et la Philosophie pour enfants

Alors que l'éducation est la pierre angulaire dans la construction des connaissances et de l'être humain en général, les recherches sur les émotions dans notre champ disciplinaire sont loin d'être suffisantes, considérant le rôle primordial des émotions dans l'apprentissage. Bien qu'une recherche de Schleifer, Daniel, Peyronnet et Lecompte (2003) sur l'impact des discussions philosophiques avec des enfants de niveau préscolaire ait démontré une amélioration significative sur leur jugement, leur empathie, leur autonomie morale ainsi que leur reconnaissance des émotions, ces mêmes auteurs

soulignent l'importance de combler un certain manque en éducation concernant la compréhension des émotions: «Given the neglect of the emotions in education (even in moral education), much more work needs to be done on how children can be helped to learn about, identify and articulate their own, and other's emotions.» (Schleifer et al. 2003. p.7). Une autre recherche de Pons, Harris et Doudin (2002) a démontré que l'enseignement

de la compréhension des émotions pouvait améliorer celle-ci chez les enfants âgés de 9 ans. Cependant, Schleifer et al. (2003) soulignent le besoin évident d'entamer d'autres recherches sur l'impact de la PPE et les émotions, particulièrement chez les jeunes enfants. Cela étant dit, un nombre notable de recherches sur la PPE et ses discussions philosophiques démontre un intérêt évident chez les chercheurs en éducation pour ce programme.

En effet, plusieurs recherches ont montré les répercussions positives du dialogue philosophique de la PPE dans des classes de niveaux préscolaires, primaires et ce, dans différentes sphères qui composent l'apprenant dont: le développement moral et le raisonnement logique (Lipman et Shipman, 1979; Schleifer, Lebus, Caron, 1987), le jugement, l'empathie, la capacité à dialoguer (Daniel, Delsol, 2005), l'affinement des représentations des émotions (Auria et al., 2005), les pensées critique et créative ainsi que le «caring thinking» (qui comprend les pensée active, affective et évaluative) (Lipman, 1995), le développement moral, le raisonnement logique, l'estime de soi (Schleifer, Lebus et Caron, 1987; Lafortune, Daniel, Pallascio et Schleifer, 1999), les croyances attributionnelles de contrôle (Lafortune, Daniel, Mongeau et Pallascio, 2002), le développement des concepts mathématiques et scientifiques (Daniel, Pallascio, 1997; Lafortune, Daniel, Pallascio, Schleifer, 1999), les comportements coopératifs (Daniel, Schleifer, 1996) ainsi que l'esprit critique (Daniel, Lafortune, Pallascio, Spiltter, Slade et De la Garza, 2005), pour ne nommer que celles-là.

Par opposition, d'autres recherches démontrent des résultats plutôt insatisfaisants quant à l'utilisation du modèle de Lipman en classe, notamment en ce qui concerne le degré d'anxiété des filles âgées entre 9 et 12 ans à l'égard des mathématiques et

l'évolution du concept de soi des élèves (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2002). Malgré cela, ces mêmes auteurs mentionnent aussi qu'«[...] une approche alliant philosophie et affectivité pourrait être mieux intégrée et faire en sorte que les élèves soient capables de discuter sur les plans philosophique et affectif.» (p.47). Or, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est encore penchée sur la compréhension des émotions des enfants qui expérimentent le programme de Philosophie pour enfants.

Pour résumer, le programme de Philosophie pour enfants semble avoir plusieurs répercussions positives en ce qui concerne divers aspects du développement de l'enfant tels que le développement de l'estime personnel ainsi que des habiletés sociales, cognitives et métacognitives. Pourtant, aucune recherche n'a été faite sur l'impact de la PPE quant à l'amélioration de la compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans malgré le fait que certains auteurs mentionnent le besoin d'entamer des recherches en ce sens. L'intérêt des chercheurs pour ce programme ainsi que les nombreux résultats positifs des recherches sur l'impact du programme de PPE nous amènent à penser que cette approche pourrait aussi améliorer la compréhension des émotions chez les enfants du préscolaire.

1.4. Question et objectif de recherche

Les nombre limité des recherches et le manque de programmes centrés sur l'éducation à la compréhension des émotions au primaire ainsi que la difficulté des enfants à identifier leurs émotions sont des constats qui nous ont permis de nous arrêter sur une question générale à laquelle nous tenterons de répondre par notre recherche: En quoi le programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman est-il susceptible de faciliter la compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans?

Pour ce qui est de notre objectif de recherche, nous en sommes arrivée à n'en définir qu'un seul, soit de vérifier si le dialogue en Philosophie pour enfants permet une amélioration de la compréhension des émotions.

Pour ce faire, nous utiliserons le test de Pons et Harris (2000) et celui de Freeman (1984) portant sur la compréhension des émotions que nous expliciterons en détails dans notre cadre méthodologique. Dans le chapitre qui suit, nous définirons le concept central de notre recherche soit les émotions et nous aborderons l'approche de Philosophie pour enfants (PPE). Notre recherche s'inscrivant dans une perspective exploratoire, nous ne chercherons pas à poser des généralisations, mais à en émettre intuitivement certaines hypothèses qui feront suite à l'expérimentation du programme de Philosophie pour enfants (PPE).

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Notre projet de recherche exige que l'on en définisse les concepts centraux, ce qui permettra non seulement de bien cerner la problématique et l'objectif de recherche, mais aussi d'opter pour des méthodes et instruments cohérents et en lien avec notre question de recherche. D'abord, nous ferons un bref survol historique des définitions marquantes de l'émotion, tout en explorant brièvement les principales théories qui les sous-tendent. Nous explorerons les processus et les liens qui semblent exister entre cognition et émotion. Au deuxième point, nous présenterons le programme de PPE ainsi que les aspects centraux et inséparables de son approche : le dialogue et la communauté de recherche. Nous verrons quelque peu comment ces aspects intègrent la compréhension des émotions en Philosophie pour enfants.

2.1. L'interrelation émotions\cognition

Comme nous l'avons vu, différents programmes et approches mettent, d'une certaine façon, la cognition au service des émotions. On assiste donc à une conciliation ou à une réconciliation entre deux concepts qui semblaient si différents et même à l'opposé pour certains. Effectivement, de plus en plus d'auteurs s'accordent pour dire que les émotions et la cognition ne sont pas isolées l'une de l'autre, mais bien interreliées.

Par exemple, les activités naturelles et psychologiques telles que les sensations influencent notre perception de la réalité et contribuent à la construction que l'on se fait du monde qui nous entoure. Damasio (2005) est d'autant plus clair sur ce lien entre l'émotif et le cognitif :

Être rationnel, ce n'est pas se couper de ses émotions. Le cerveau qui pense, qui calcule, qui décide n'est pas autre que celui qui rit, qui pleure, qui aime, qui éprouve du plaisir et du déplaisir. Le cœur a ses raisons que la raison est loin d'ignorer. Contre le vieux dualisme cartésien et contre tous ceux qui voudraient réduire le fonctionnement de l'esprit humain à de froids calculs dignes d'un super ordinateur, c'est en tous cas ce que révèlent les acquis récents de la neurologie: l'absence d'émotions et de sentiments empêche vraiment d'être rationnel. (Quatrième de couverture)

Ce regard sur les mécanismes cognitifs et émotifs de l'être humain est à la fois intéressant et complexe car il demande de considérer la personne dans son ensemble, formant un tout dans lequel les parties ne sont pas séparées ou indépendantes les unes des autres. C'est dans cette optique que plusieurs programmes, notamment en éducation, tentent de rallier certains concepts se rapportant aux émotions et ainsi travailler au niveau des réactions émotives et de leur reconnaissance, par exemple. L'enfant en tant qu'être en relation, qui pense, qui éprouve des émotions et qui vit des expériences, doit être considéré ainsi et à part entière dans son processus de construction des savoirs. Comme nous le voyons, traiter l'émotif et le cognitif conjointement en ce qui a trait aux nouvelles méthodes pédagogiques est envisageable. De plus, pour plusieurs auteurs, concilier l'expression des émotions et l'activité cognitive qui la sous-tend est primordial, ce qui assoit la pertinence de faire cette recherche en éducation.

2.2. Importance de considérer conjointement les aspects cognitif et émotif de la personne dans l'application des méthodes pédagogiques

En effet, nombres d'auteurs considèrent autant l'aspect émotif que cognitif dans les processus d'apprentissage. Piaget (1988), Lazarus (1991), Tardif (1992), Lafortune et St-Pierre (1994), Damasio (2005), LeDoux (2005), pour ne nommer que ceux-là, rejettent la position de certains grands penseurs selon laquelle l'émotion serait opposée à la cognition (Kant, 1830; Platon, 1966; Zajonc, 1967) et s'accordent sur le fait qu'émotion et cognition interagissent étroitement. De plus, plusieurs découvertes dans le domaine de la physiologie, de la psychologie et de la neurologie démontrent clairement l'impact des émotions sur la cognition ainsi que l'influence de la cognition sur les émotions (Lazarus,

1996). Les émotions peuvent donc perturber ou favoriser l'activité cognitive de l'individu, tout comme un processus cognitif peut être à l'origine de la production d'une émotion. Les émotions, tout comme certains schémas de pensée, peuvent représenter aussi bien des obstacles à l'acte de connaître que des moteurs évolutionnels : « Pour arriver à une connaissance adéquate de la réalité, il faut détruire ou reconstruire cette connaissance empirique. Ce processus est d'autant plus difficile lorsqu'il prend la forme dans notre esprit d'un préjugé. » (Bednarz et Garnier, 1989, p.131). Donc, nos convictions et nos croyances peuvent être inconscientes ou liées à de fortes émotions. Le pire ennemi de la pensée n'était-il pas autre que son propre passé, nous disait Descartes?

Par surcroît, dans *Pour une théorie de la pédagogie* (1997), G. Clermont avance l'idée phénoménologique selon laquelle le sens des choses vécues provient d'un acte d'appropriation : « Ainsi, c'est l'expérience vécue qui forme la représentation et, en retour, les expériences antérieures modulent nos perceptions des nouvelles expériences. Comme le monde n'est pas un donné fixe, nous le construisons sans arrêt par des interprétations renouvelées. » (p. 117). En ce sens, il est possible que l'on construise sa vision du monde avec ce que l'on est, vit et ressent, puis que l'on structure son identité à nouveau à partir de notre vision du monde que l'on s'est construite à travers le filtre de nos perceptions. Autrement dit, la cognition joue un rôle dans la construction et l'interprétation des émotions.

Nos émotions, quant à elles, peuvent être reliées à un processus cognitif dont nous n'avons pas nécessairement conscience non plus. C'est pourquoi tant d'auteurs actuels prônent l'idée selon laquelle il est impossible de séparer l'émotif du cognitif et cela est d'autant plus effectif dans le domaine éducatif. Legendre (1995) nous mentionne que l'être humain n'apprend pas uniquement avec sa tête, mais avec tout son être et qu'il faut absolument viser le développement intégral de l'enfant dans les processus d'apprentissage:

Dorénavant, tout plan éducatif, si brillant soit-il, qui ne se préoccuperait pas davantage de toutes les dimensions de la personne, serait voué à l'échec. À titre d'exemple, bien avant les biens matériels, et même la simple acquisition des connaissances, l'être humain a grandement besoin de développer ses

composantes affectives et sociales, lesquelles apaiseront son angoisse, harmoniseront ses relations personnelles et bonifieront ses façons d'agir, de percevoir et d'apprendre. (p.39).

Tout comme on enseigne avec qui on est, on apprend inévitablement avec qui on est. Legendre (2001) considère de première importance le développement global de l'enfant en éducation : «Mieux organiser son propre cheminement vers la compréhension accrue de lui-même et de son univers. Telle devrait être la **première mission** fondamentale de l'éducation : assister l'être humain dans son désir d'apprendre à être, à devenir et à se situer.» (p.36). Le postulat fondamental de Legendre semble vouloir dire que toute personne a le droit inaliénable au développement des différents aspects d'elle-même, y compris l'aspect émotif puisqu'il en fait partie. Cependant, du fait que l'aspect cognitif de l'être humain donne naissance à plusieurs autres mécanismes et processus, son importance a été longtemps priorisée comparativement aux émotions. Celles-ci, de nature inconsciente, ont été ignorées et très peu étudiées considérant leur place essentielle dans la vie et dans survie de l'homme. Pourtant, aujourd'hui, le lien entre émotions et cognition en éducation semble de plus en plus reconnu. C'est pourquoi il importe d'implanter un programme alliant les deux composantes ci-haut mentionnées dans un contexte éducatif évolutif, actuel et émancipateur.

2.3. Les émotions et les principales théories

De façon générale, l'on sait ce qu'est une émotion jusqu'au moment où on nous demande de la définir. Chaque être humain ressent des émotions car plusieurs d'entre elles telles que la tristesse, la colère, la peur et la joie, sont universelles. Observons comment, au fil du temps, les grandes théories ont su contribuer à une certaine compréhension que l'humain a des émotions, comment les principaux courants ont su aborder le concept d'émotions sous différents angles, et comment ceux-là ont alimenté les connaissances d'aujourd'hui dans le domaine. Bien entendu, nous ne prétendons pas poser une définition définitive de ce qu'est une émotion, à défaut d'en éviter la tentative.

Dans le passé, les émotions étaient considérées comme des anomalies devant être ignorées ou annihilées. Les plus grands contemplatifs ont jugé ce côté sombre de la nature humaine comme étant la source de toutes les douleurs de la conscience. Pour Platon, par exemple, les émotions étaient perturbatrices de la pensée, une atteinte à la vérité et une entrave à la pensée rationnelle. Pour Kant, elles étaient maladies de l'âme. Longtemps, les grandes traditions ont prôné la rétention des émotions en les évitant et en les réprimant.

2.3.1. La perspective évolutionniste

De son côté, Darwin a posé une première hypothèse selon laquelle nous éprouvons des émotions parce que celles-ci étaient dans nos gènes, eux-mêmes sélectionnés au cours de l'évolution. Dans cette optique, les émotions sont considérées comme étant presque « animales » parce qu'incontrôlables par notre raison ou par notre volonté. Or, comme le souligne Diamond (2000), malgré le fait que nous provenions d'un historique de chasseurs-cueilleurs et que nombre de nos caractéristiques actuelles en soient issues, ce mode de vie est aujourd'hui révolu. Il est clair que l'être humain d'aujourd'hui n'est plus confiné à protéger sa survie ou ses petits et donc, que les émotions (comme la peur) ne nous sont d'aucune utilité en ce sens. Pourtant, elles existent toujours. Il nous est forcé de croire que les émotions ont survécu à la sélection naturelle de la théorie évolutionniste.

2.3.2. La théorie béhavioriste

Une deuxième hypothèse a été formulée, entre autres, par William James suivi plus tard de Skinner avec sa formule béhavioriste stimulus-réponse, selon laquelle nous éprouvons une émotion parce que notre corps nous le dicte. Les émotions, dans ces cas, nous sont utiles et nous permettent de réagir face au danger, par exemple, en plus d'avoir protégé la survie de notre espèce. Malgré ce fait indéniable, nous croyons qu'il existe d'autres éléments que la physiologie à prendre en considération dans la définition de ce qu'est une émotion. D'autres courants de pensée comme la philosophie humaniste encouragent la libération, l'expression et la circulation des émotions dans le but de développer un équilibre et un bonheur personnels (Rogers, 1962), ce qui nous paraît être une vision beaucoup plus globale de l'être humain.

2.3.3. L'approche cognitive

Un autre courant de pensée, connu dans les années '60, mais fondé par les stoïciens de l'Antiquité, a donné lieu à une nouvelle influence en psychologie des émotions : l'approche cognitive. Cannon mentionnait lui aussi son opposition aux théories de James et de Lange en identifiant le cerveau comme principal déclencheur de l'émotion. En effet, cette hypothèse encore extrêmement populaire aujourd'hui fait des émotions des mécanismes aux bases rationnelles puisque ce sont nos pensées qui suscitent les émotions. Cette conception a l'avantage d'offrir un certain contrôle sur nos émotions puisque nous pouvons les influencer par nos pensées. En fin de compte, l'être humain n'est pas qu'un animal instinctif soumis à l'évolution de son environnement ou aux modifications corporelles, mais un être rationnel qui ressent des émotions. Par contre, le cognitivisme ne valorise pas nécessairement les désirs, les passions, la sensibilité, pas plus que l'expression des émotions, bien que toutes ces composantes fassent partie du domaine affectif, si important dans notre monde éducatif actuel. Cela explique la réticence de plusieurs penseurs en phénoménologie face à cette conception instrumentale des émotions, comme l'exprime C. Meyor (2002) dans *L'affectivité en éducation, pour une théorie de la sensibilité*:

[...] l'approche cognitive s'est taillée, dans le riche tissu de l'expérience affective, une part strictement liée à l'apprentissage, elle semble avoir oublié l'important fond de l'expérience et du monde vécu au profit d'un système clair et précis d'objets de perception et de conception limité à la tâche scolaire. (pp.4-5).

Comme nous pouvons le constater, face à ce vaste domaine qu'est celui des émotions, tous n'ont pas la même approche. Les causes, les conséquences, les origines et les processus reliés aux émotions sont multiples. Par ce bref historique, nous avons relevé les principaux créneaux théoriques des émotions. Voyons maintenant notre positionnement idéologique en ce qui concerne les émotions.

2.4. Des définitions inclusives de l'émotion

Toutes ces approches ont contribué à tisser une toile de fond pour une meilleure compréhension d'un concept si difficile à définir. Or, même si les divers statuts de l'émotion semblent être en contradiction, en cherchant trop souvent à rejeter les position des autres théories, on oublie le paradoxe inhérent de ce qu'est une émotion. Il est intéressant de découvrir la définition que voici, inspirée de Lelord et André (2001) dans *La force des émotions*, (voir aussi le *Dictionnaire* de Furetière, 1690) et qui nous semble être rassembleuse d'un peu toutes ces théories : Une émotion est un mouvement (modification d'un état immobile initial) dans notre organisme (physiologie) qui peut troubler ou soutenir la raison (thérapeutique), tout comme y être influencé (cognition), qui réagit à un événement ou une situation signifiants (stimulus émotionnel compétent) et qui peut influencer nos comportements (actions).

Notons aussi que, dans *Les émotions à l'école* (2004), Gläser-Zikuda et Mayring se rapprochent de cette complexité en ce qui concerne les divers aspects des émotions et proposent quatre champs de manifestation des émotions : «- l'expérience subjective et affective, les stimulations positives et négatives; - l'évaluation cognitive, l'évaluation de la situation et les penchants personnels; - les changements physiologiques (neuronal, hormonal); - les expressions du comportement (mimiques, gestuelles) et la tendance à l'action (bagarre, fuite, etc.). » (p.104). Cela étant dit, nous proposons d'appuyer principalement notre définition par la théorie de Damasio (1994), en mettant l'accent sur le fait que les émotions ont des composantes différentes, mais complémentaires et qu'elles sont loin d'être un problème à résoudre, mais plutôt un aspect de l'être humain qu'il convient de mieux comprendre dans le but d'être plus heureuses et heureux. Et, bien que les émotions puissent représenter un instrument à la cognition, nous sommes aussi d'avis que la cognition puisse être tout autant au service des émotions.

Aujourd'hui, l'on sait que l'absence d'émotions peut donner lieu non seulement à un vide intérieur terrible, mais aussi à des actes graves et dangereux. Certes, les émotions peuvent, dans certains cas, être nuisibles à notre capacité à raisonner, mais l'absence ou l'incapacité à ressentir des émotions peut profondément perturber notre raison et notre jugement qui nous distinguent des autres espèces animales. C'est aussi sur cette raison que

l'être humain se base pour arriver à un bien-être, considérant ses principes personnels ainsi que certaines règles sociales et morales. Dans son ouvrage *L'erreur de Descartes*, Damasio (1994) énonce clairement son hypothèse selon laquelle les émotions ainsi que leur perception ont une valeur cognitive : «la capacité d'exprimer et ressentir des émotions est indispensable à la mise en œuvre des comportements rationnels.» (p.9). Face aux émotions, l'homme ne peut que tenter de les vivre le plus sainement possible, en sachant qu'elles peuvent être profitables et bénéfiques pour lui et la société.

En effet, les émotions sont des phénomènes naturels enracinés au plus profond de l'être humain. Ce qui fait que certains objets ou événements sont susceptibles de nous toucher émotionnellement ou non est défini par Damasio (2003, *Spinoza avait raison*) comme étant le SEC, c'est-à-dire le stimulus émotionnel compétent. Celui-ci réagit au processus cognitif en cours. Les contenus des pensées peuvent donc influencer les stimulus émotionnels compétents au point de faire amplifier ou annuler l'émotion:

Le processus émotionnel suit donc une double piste : le flux des contenus mentaux qui apportent les déclencheurs des réponses émotionnelles et les réponses exécutées elles-mêmes, lesquelles constituent les émotions et donnent lieu à des sentiments. La chaîne qui commence par le déclenchement de l'émotion et continue avec son exécution se poursuit par l'établissement des substrats du sentiment dans les régions cérébrales sensibles au corps qui conviennent. (p.73)

Il y a donc des objets ou des événements qui apparaissent au mental et qui déclenchent les émotions. Ce détour émotionnel par le flux des pensées représente bien la complexité de la création d'une émotion et montre comment les niveaux émotifs et cognitifs sont toujours liés puisque «Certaines pensées suscitent certaines émotions, et *vice versa*.» (*Ibid.*p.79). Aussi Damasio (1994) définit-il l'émotion ainsi : «série de changements qui se produisent dans le corps et le cerveau, le plus souvent en réaction à un contenu mental particulier». Ce contenu mental particulier détecte le SEC durant la phase d'appréciation. Donc, une émotion est un ensemble de réponses chimiques et neurales suite à ce que détecte le cerveau lors d'un SEC. Cependant, à cette définition qui pourrait sembler être davantage d'origine cognitiviste des émotions, Damasio précise qu'on ne

devrait pas pour autant mettre de côté la vérification empirique, ce qui nous fait conclure que son hypothèse se situe davantage dans un modèle théorique des dynamiques cognitivo-émotionnelles. Aussi, l'auteur préconise-t-il une meilleure compréhension des émotions ainsi qu'une meilleure connaissance des mécanismes physiologiques impliqués dans les processus émotionnels, tout en évitant les pièges de l'observation scientifique. Ainsi, dans son livre *L'erreur de Descartes* (1994), Damasio aspire à une compréhension des émotions autant cognitive qu'émotionnelle, qui tendrait vers un bien-être collectif :

[...] pour accroître la faculté de raisonnement, il est nécessaire d'accorder plus d'attention à la vulnérabilité du monde intérieur. Sur un plan pratique, à partir du moment où l'on admet, comme il est fait mention dans ce livre, le rôle de la perception des émotions dans la mise en œuvre de la faculté de raisonnement, on peut en tirer certaines conséquences pour les problèmes qu'affronte actuellement la société, dans les domaines de la violence et de l'éducation. (p.309)

Par surcroît, nous optons pour une définition de l'émotion précise, à laquelle nous adhérons intentionnellement considérant la nature de notre objet de recherche. Bien qu'une panoplie de définitions soient pertinentes, nous considérons, suite à l'hypothèse de Damasio (2003), que **les émotions sont des conséquences de l'appréciation d'une situation par l'organisme (SEC)**. Ce sont ces «résultats» sur lesquels nous nous penchons pour ce présent travail. Autrement dit, l'appréciation d'une situation rendue par l'organisme est davantage ce qui provoque l'émotion que les causes ou les mémoires du passé qui la sous-tendent, par exemple. Ce serait en fait l'appréciation des SEC qui déclencherait l'émotion ainsi que son intensité. Puisque nous avons tenté de survoler les principales théories sur les émotions ainsi que leur évolution historique, voyons maintenant une approche qui prend en considération les émotions chez l'enfant.

2.5. Philosophie pour enfants

Ici, nous avançons l'idée selon laquelle l'aspect dialogique de la Philosophie pour enfants pourrait amener une meilleure compréhension des émotions. Par son caractère rationnel, l'acte dialogique de la PPE basé sur le thème des émotions peut permettre de

décortiquer ce à quoi les enfants pensent, ce à quoi ils croient afin de désamorcer ou, simplement, de comprendre les bases de certaines de leurs réactions émotionnelles, voire corporelles et éventuellement, prévoir ou éviter certaines conséquences ultérieures.

Comme nous l'avons vu précédemment, les enfants, mais aussi les adultes, sont confus dans la compréhension de leurs propres émotions de base (Schleifer, 2007). Cependant, une éducation spécifique pourrait favoriser une délibération consciente et évaluative des émotions. C'est ce que propose de faire la PPE par l'insertion d'une étape rationnelle dans le processus émotionnel, soit la discussion à caractère philosophique et dialogique. Ce moment de discussion pourrait permettre un développement de la compréhension qu'ont les enfants des émotions. Ce développement éducatif émotionnel nous apparaît primordial dans le contrôle, la gestion et la modulation des émotions de tout être humain.

À cela, nous présenterons une définition plus large du programme de PPE pour ensuite concentrer notre attention sur l'acte de la communauté de recherche et son approche dialogique et rationnelle des expériences.

2.5.1. Présentation de la PPE

C'est dans les années 1970 que Matthew Lipman, philosophe américain, met de l'avant un programme de philosophie qui incite l'enfant à pratiquer la recherche du sens tout en valorisant son expérience personnelle. C'est dans un contexte de développement des habiletés intellectuelles dont la pensée critique, parfois considérées latentes et inexplorées, que Lipman écrit une série de sept romans pour les enfants du primaire et du secondaire. Depuis, plusieurs auteurs s'en sont inspirés dans le but de promouvoir l'apprentissage de la pensée autonome et critique dès le plus jeune âge. Citons comme exemple Michel Sasseville (1999) qui expose clairement sa position quant au développement de la pensée critique au primaire dans *La pratique de la philosophie avec les enfants* :

Les enfants sont capables de manifester les comportements cognitifs qu'on reconnaît être traditionnellement ceux des philosophes : dégager les présupposés, envisager les implications, définir, donner des raisons, évaluer ces raisons, classer, formuler des hypothèses, rechercher d'autres solutions, etc. [...]. Leur esprit foisonne d'idées, et si on prend soin de les écouter attentivement, on a devant nous des philosophes en puissance. Les aider à passer à l'acte, c'est leur fournir des moyens pédagogiques appropriés afin que l'originalité intellectuelle dont ils font preuve puisse se déployer dans un cadre de travail qui renforce son expansion et sa crédibilité. (p.151)

La Philosophie pour enfants se concentre sur le développement de la pensée critique, créative et sur le développement du jugement et des valeurs qui les sous-tendent. La philosophie à l'école se veut aussi un apprentissage au dialogue, celui-là même qui permet la participation de tous au sein d'une communauté. Le programme de Philosophie pour enfants est une activité rigoureuse sur les plans académique et intellectuel en plus d'être bénéfique sur le plan du développement de la personne. Cette approche est la démonstration d'un réel développement intégral, ce qui est, pour Legendre (1993), la finalité même de l'éducation. Qui plus est, l'idée centrale de ce programme est de créer des conditions qui permettent de penser de façon critique, raisonnable, rigoureuse et originale, tout en abordant des thèmes signifiants pour les enfants par le dialogue avec les pairs. En stimulant le développement intellectuel, moral et affectif, la Philosophie pour enfants offre aux participants la capacité de se construire (Sasseville, 1999). Ayant brossé un portrait global du programme de Lipman, voyons maintenant quelles en sont les étapes importantes.

2.5.2. Étapes pédagogiques

Les séances de Philosophie pour enfants comprennent trois étapes essentielles: la lecture, le questionnement et le dialogue. Nous nous attarderons principalement sur cette dernière, puisque le dialogue philosophique est un concept et un objet centraux de notre recherche.

La première étape du programme de Lipman est la lecture à voix haute, faite par l'enseignante animatrice dans ce cas-ci étant donné l'âge des enfants. Dans certains cas, les enfants commencent à s'identifier aux personnages et aux situations du roman. Cette

première étape est aussi un «exemple» de métacognition pour les enfants qui entendent penser les personnages. La collecte des questions représente la deuxième étape du programme de PPE. Suite à la lecture d'un chapitre, les élèves posent leurs questions et expriment les passages ou dilemmes qui les ont frappés. En ce sens, on leur permet d'établir des liens (parfois inconscients) entre les expériences que vivent les personnages et les leurs. C'est un véritable travail d'expression qui initiera l'étape cruciale d'une séance de PPE, soit l'acte dialogique en communauté de recherche.

Cette dernière étape représente l'essence même de l'approche lipmanienne puisque c'est par elle que les élèves peuvent atteindre un déséquilibre cognitif et ainsi, possiblement, une nouvelle construction de sens. Comme Sasseville le mentionne : «Les tensions que révèle le dialogue suscitent l'élan de penser par et pour soi-même.» (p.10). En effet, les enfants, stimulés, assistés et guidés par leurs pairs, arrivent ensemble à élaborer des éléments de discussion et à développer de nouveaux apprentissages. Guidés de l'enseignante animatrice de communauté de recherche qui intègre des ambiguïtés, des dilemmes et des paradoxes au dialogue, les participants rencontrent alors certains obstacles cognitifs qui les forcent à se construire un nouveau sens, découvert au contact des autres, mais acquis de façon «autonome». Cette zone proximale de développement (Vygotski, 1985) où cet obstacle épistémologique (Bachelard, 1990) se crée amène chez le participant un certain malaise et c'est ce qui le pousse à réfléchir sur des problèmes jamais complètement résolus. La discussion philosophique est donc le moment clé de la PPE où les enfants réfléchissent communément à des concepts reliés à leurs expériences existentielles. À partir de leurs réflexions au sein du dialogue philosophique, ils tentent de créer un sens alliant ainsi cognition et émotions puisque la communauté de recherche amène les enfants à exprimer leurs propres conceptions de l'expérience. Les enfants sont donc activement engagés dans le processus d'apprentissage par l'exploration de ce qui est vécu et par l'interaction avec les autres et le monde qui les entoure. Ce processus d'apprentissage rejoint d'ailleurs tout à fait la définition constructiviste et socio-constructiviste prônée par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), ainsi que celle de la psychologie cognitive. L'influence qu'a voulu porter Lipman par le déroulement des séances de son programme est évidente : le dépassement perpétuel de la

pensée par le dialogue afin d'en arriver à un impact positif sur l'expérience de l'enfant, et sur celles à venir.

De surcroît, Peter F.Schmid (2006), qui propose deux concepts axiologiques dans la perspective dialogique (« personne » et « rencontre »), perçoit le dialogue non seulement comme un acte de construction de l'individu par ce qu'il comprend de lui-même, mais par la définition même de ce qu'il est :

Ainsi, quiconque comprend la personne à travers les relations, à travers le dialogue, à travers le partenariat, à travers les rapports avec le monde, à travers la dépendance à l'égard des autres, à travers « l'interrelationalité » [*interconnectedness*], quiconque le ou la voit dans la totalité de la communauté, comme fondamentalement indisponible, quiconque met l'accent sur le fait qu'un homme ou une femme est une personne en autant qu'il ou qu'elle est en relation avec d'autres, suit la tradition de la conception relationniste de la « personne ». Être une personne signifie donc être-par- et être-dans-une-relation (en allemand : *aus- und in-Beziehung-sein*), être à travers les autres. (p.2)

C'est dire comment le dialogue est une avenue qui permet de se construire, de mieux penser, de comprendre les autres et de devenir soi-même. Selon Ann Margaret Sharp, assistante directrice de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children, la communauté de recherche «est un moyen de transformation morale et personnelle, qui conduit inévitablement à une modification des significations et des valeurs qui affectent les actions et les jugements quotidiens de tous les participants.» (p.95). Elle ajoute que;

[...] le but en communauté de recherche est de ramener la tension entre la vitalité et la forme, d'amener les participants vers des relations plus profondes et plus significatives; de les libérer de leur complaisance, de leurs fausses convictions et de les rendre accessibles à une compréhension plus juste et plus efficace. Ainsi, il s'ensuit que la pensée dialogique à l'intérieur de la communauté nécessite la volonté de se voir dérangé et mis au défi par les idées des autres, un processus de reconstruction active qui utilise des critères de compréhension, de cohérence, et de consistance, jumelés à la sensibilité devant la particularité de chaque situation. (p.92-93).

Cette pertinente définition des visées de l'acte en communauté de recherche ne manque pas d'indiquer le rôle de l'obstacle cognitif qui apparaît dans tout processus

d'apprentissage, le tout marqué par des critères intellectuels de haut niveau qui caractérise la rigueur objective de la PPE.

2.5.3. Dialogue et connaissance de soi

L'acte dialogique en PPE implique différentes sphères intellectuelles. Il stimule le développement d'une pensée critique au moyen de critères spécifiques de raisonnement et par la recherche et l'évaluation objectives des raisons et de certaines connaissances. Les actes philosophiques impliquent plusieurs habiletés cognitives telles que: raisonner, rechercher, interpréter et définir (Sasseville, 1999). Cependant, il est autant question de la formation de la pensée que de la formation de la personne. En fait, le rôle de la pensée est primordial dans son rapport avec l'expérience. Comme Daniel (1992) le mentionne dans *La philosophie et les enfants*, «la philosophie lipmanienne prend pour prémisse que le sens se construit au moyen du dialogue.» (p.51). Donc, par le dialogue, l'enfant établit des relations entre le monde et ses expériences, entre ce qu'il vit et ce qu'il est. Le sens que chaque individu donne aux choses et à ses expériences est essentiellement centré sur le moi et les émotions, et l'est peut-être même encore davantage pour les enfants : «l'expérience enfantine se situe davantage sur le plan affectif» (Lipman et Sharp, 1984, p.ii In Daniel, 1992, p.65). L'enfant est donc particulièrement susceptible de rechercher un sens à ce qu'il vit et à ce qu'il pense, et d'avoir l'ouverture d'esprit nécessaire pour accueillir une nouvelle compréhension des choses. Aussi, l'acte dialogique sert à donner un sens à l'expérience personnelle, finalité même du programme de Lipman et de sa conception de l'éducation. C'est une compréhension personnelle de l'expérience qui est mise de l'avant par la PPE puisque Lipman, tout comme Dewey d'ailleurs, considère que l'expérience est significative si et seulement si le sujet y attribue un sens personnel (Daniel, 1992);

[...] si le concept d'expérience individuelle constitue un des fondements de la philosophie de Dewey, celui-ci est également capital dans l'approche de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman. [...] La découverte de sens est considérée par les deux philosophes comme primordiale sur tous les plans et, notamment, au niveau éducatif. (p.76-77)

Sans cette découverte de sens, se référant à cet écho intérieur, non seulement il n'y pas d'acte dialogique, mais il n'y a pas d'acte éducatif non plus. La communauté de recherche en PPE vise le développement global de l'enfant en accordant une place centrale à l'expérience et au vécu de l'enfant. Au sein de la communauté de recherche, l'enfant apprend à prendre contact avec lui-même, avec les autres et avec le monde qui l'entoure: «Ainsi l'échange verbal au sein d'une communauté de semblables conduit à la connaissance de soi et, graduellement, à l'estime de soi.» (*Ibid.*p.34). Daniel ajoute dans son ouvrage *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire* (2005), que :

Le rôle de la philosophie est d'assister les personnes à transcender l'émotion brute ou la réaction instinctive pour atteindre le raisonnable et le responsable.[...] Il est donc possible et souhaitable de stimuler les jeunes vers une réflexion philosophique sur les sentiments.[...] Par ailleurs, pour tenter de prévenir le glissement vers un échange anecdotique centré sur les expériences personnelles et particulières, il convient de guider les jeunes vers une discussion conceptuelle, c'est-à-dire centrée sur la compréhension des concepts, ou encore d'utiliser la logique formelle. (p.64)

Bref, la PPE puise à même les émotions et les sentiments des enfants dans le but pragmatique de développer des habiletés liées aux relations de similitudes et de différences, aux relations causales et de contextualisation, pour ne nommer que celles-là, et ainsi reconstruire leur expérience. C'est une véritable praxis intellectuelle (Sharp, 1990 in Daniel, 2005) dont l'influence entre l'émotif et le cognitif pourrait être abordée tel que Frijda (1989) le décrit dans *Psychologie des émotions et des sentiments* (Cosnier, 1994): « Les différents types de cognitions donnent lieu à différents types d'expériences émotionnelles et *nos* cognitions, *nos* perceptions, font partie des indices qui *nous* permettent d'étiqueter *notre* expérience, comme celle de colère, de peur ou de joie ». (p.13).

2.5.4. Communauté de recherche et développement de la pensée

Par ailleurs, Lipman mentionne plusieurs types de pensée qui s'inscrivent dans le «bien penser» : la pensée raisonnable, autonome et critique. Concernant la pensée raisonnable, Sharp ((1987) *In* Daniel, 1992)) s'exprime ainsi : «Cette habileté exige notre

pleine capacité à imaginer et à ressentir, ainsi que notre pleine sensibilité.» (p.145), puis, elle mentionne que «C'est dans le dialogue que nous devenons des personnes» (p.97) et que «l'être humain ne se réalise dans toute sa beauté et sa complexité qu'au moyen de la

pensée raisonnable.» (p.211). La pensée autonome suppose principalement que la personne soit en mesure d'énoncer ses opinions, d'utiliser ses acquis antérieurs et de créer des idées personnelles. La pensée critique est une pensée qui s'appuie sur des critères objectifs, qui analyse, qui doute et qui remet en question. Ces pensées sont celles-là mêmes que la PPE tente de développer en dialoguant. Stimuler une prise de conscience sur nos actes mentaux équivaut en PPE à développer son pouvoir sur sa propre vie. Daniel (2005) définit entre autres la *pensée critique dialogique* ainsi : «processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience.» C'est en ce sens que la *pensée critique dialogique* se veut un moyen pour les enfants d'acquérir une perception de plus en plus claire de ce qu'ils pensent et ressentent, et ainsi de contribuer à une vie plus heureuse.

Le développement holistique et intégral prôné par la PPE s'effectue par la communauté de recherche, noyau grâce auquel l'acte dialogique peut s'établir, qui permet un épanouissement autant émotif que cognitif. La communauté de recherche est ce stade, cet état entre les participants où les échanges ne sont plus monolithiques, anecdotiques et égocentriques, mais où les échanges sont devenus intersubjectifs, basés sur des critères tels que l'écoute active, la tolérance et la recherche d'un but commun. Découvrir et améliorer son expérience quotidienne présente et future, devenir un adulte épanoui, contribuer à son bien-être personnel et social sont autant de principes s'insérant dans la vision de Lipman. À cet effet, Daniel (2005) déclare : «une communauté de recherche est appelée telle uniquement lorsqu'elle se compose de l'expérience individuelle et sociale au moyen de leur intelligence, mais également de leurs émotions, de leurs sentiments et de leur conscience.» (p.241). La place centrale que l'acte dialogique en communauté de recherche accorde à l'expérience témoigne d'un équilibre entre l'émotif et le cognitif dans le programme de Philosophie pour enfants de Lipman.

Comme nous l'avons vu, l'approche dialogique de la PPE tente de développer dès la petite enfance un regard critique et posé sur ce qui est vécu et ressenti en guidant les enfants vers une meilleure compréhension d'eux-mêmes. Le dialogue en communauté de

recherche est le noyau central de cette approche philosophique puisqu'il permet d'identifier, de nommer, de comprendre, de mettre en perspective et de relativiser l'aspect émotif de l'enfant. De plus, il amène les enfants à conceptualiser les émotions afin de mieux les comprendre et, ultimement, de mieux les vivre. En effet, pour Lipman, le jugement est une source d'équilibre alors que la pensée critique facilite le bon jugement puisqu'elle s'appuie sur des critères, est auto correctrice et est sensible au contexte, ce qui permet de traiter rationnellement les émotions (Schleifer, 1992). Le passage par le temps du dialogue portant sur la réflexion est donc nécessaire. C'est alors que l'expérience affective qu'est l'émotion peut devenir une expérience réfléchie. Nous pourrions nommer ce processus où l'on soumet les émotions à la lumière du dialogue philosophique de la PPE, «processus d'émotions raisonnées» dans le sens où il est orienté vers le questionnement et la réflexion autonome des enfants quant à leurs émotions.

Le programme de Philosophie pour enfants nous semble répondre aux exigences pédagogiques en ce qui a trait à ses fondements, à ses valeurs ainsi qu'à la construction des connaissances. Cela nous amène à nous demander si la Philosophie pour enfants amène vraiment une meilleure compréhension des émotions par un dialogue basé sur des critères objectifs.

Nous avons vu qu'en Philosophie pour enfants, l'animatrice de la communauté de recherche guide les enfants vers une compréhension «objective» de concepts parfois reliés aux émotions, comparativement à de simples anecdotes personnelles sur les émotions. C'est en quoi nous avançons que certains supports philosophiques qui s'insèrent dans la PPE traitent rationnellement les émotions en cherchant à faire prendre conscience ainsi qu'à identifier les raisons, les causes ainsi que les conséquences des émotions que ces élèves ressentent. Le modèle de Lipman semble répondre à plusieurs importantes

préoccupations quant aux citoyens de demain en développant cette sensibilité raisonnée qui leur servira toute sa vie durant.

2.5.5. La Philosophie pour enfants et son approche globale de la personne

Comme nous l'avons vu précédemment, de plus en plus d'auteurs indissocient l'émotif du cognitif dans l'élaboration de la pensée, voire même de la construction globale et intrinsèque de la personne. C'est dans le but de respecter cette complexité humaine que la PPE traite les émotions (plan affectif) par le dialogue (plan social et discursif) et la pensée critique (plan cognitif). C'est une conceptualisation de l'aspect émotif par le dialogue et la pensée critique.

Notons d'abord qu'en Philosophie pour enfants, les réflexions ne se limitent pas à celles de nature objective et intellectuelle. L'animatrice n'entre pas en relation qu'en tant que personne objective, à la manière d'un enquêteur ou comme une personne de science. L'animatrice de Philosophie pour enfants est préoccupée d'abord et avant tout par l'enfant qui se trouve devant elle et les différents aspects qui le composent. Elle tient compte des réactions affectives de l'élève, de ses expériences et tendra même à encourager le dialogue en ce sens. Parallèlement, Gauthier et al. (1997) expliquent le lien important entre l'enseignant et l'apprenant qui dialoguent :

[...] l'individu est un être « à histoires », un être qui construit ses représentations du monde en interagissant avec autrui. Ainsi se construit le sens, à la fois par l'interaction et par la réflexion. Donc l'enseignement est conçu ici comme une forme d'interaction symbolique ou de processus par lequel les individus agissent en fonction de ce que les événements signifient à leurs yeux. (p.117).

L'enseignante animatrice des séances de Philosophie pour enfants peut être cette personne qui amène l'élève à réviser ce que les événements signifient à ses yeux. Une façon d'arriver à une révision de ce processus symbolique est le questionnement, le dialogue et l'écoute présents en Philosophie pour enfants. En effet, dans cette conception socio-constructiviste, l'élève est présenté comme un agent actif de son apprentissage, guidé par l'enseignante animatrice de la communauté de recherche et inspiré par ses pairs. Les

apprenants doivent être reconnus comme des personnes dotées non seulement d'une intelligence en développement, mais aussi d'une émotivité en développement puisque la construction des savoirs est de plus en plus considérée comme étant non seulement inséparable, mais influencée par le domaine affectif.

Considérant les concepts et les justifications théoriques que nous venons de présenter, voyons maintenant quels sont les choix méthodologiques qui nous serviront à atteindre notre objectif de recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

«[...] le principal défi d'une méthode de recherche est d'établir une relation consistante entre les questions de recherche et la collecte des données.» (Lessard-Hébert et al., 1995, p.47)

Tentons maintenant de décrire la méthodologie de notre recherche, en y incluant le choix des instruments et en précisant les implications de notre démarche en lien avec la collecte des données. Nous avons utilisé deux instruments de mesure dont un de type quantitatif (Pons & Harris, 2000) et l'autre de type qualitatif (Schleifer, Daniel, Peyronnet et Lecompte, 2003, inspiré par Freeman, 1984). Partant de notre question de recherche qui est de savoir si le dialogue philosophique de la PPE permet une meilleure compréhension par les enfants des émotions ou non, nous avons cherché à quantifier ce niveau de compréhension à l'aide de tests spécifiques. Afin de quantifier un phénomène qui apparaissait davantage subjectif, nous avons opté pour des tests éprouvés sur la compréhension des émotions et compilerons les résultats selon les choix de réponses. Ce premier test de compréhension des émotions (TEC), comportant des choix multiples et qui concernent les émotions de base, nous semblait adéquat pour quantifier ce degré de compréhension. Le deuxième test, quant à lui, est de nature qualitative puisqu'il ne comprend qu'une question et que celle-ci est ouverte. L'enfant devait donc décrire dans ses mots l'état émotionnel du personnage principal. Cependant, l'analyse de ces résultats fut quantitative, ce qui correspondait aux directives du test. Nous y reviendrons.

3.1. Choix de paradigme

Pour cette étude exploratoire, nous avons opté pour des choix méthodologiques limités considérant le temps et les ressources dont nous disposons. C'est pourquoi, bien que notre question de départ tourne autour d'un concept qui peut sembler phénoménologique (la compréhension) et donc, davantage qualifiable, nous avons opté pour des tests qui mesurent cette compréhension selon des échelles précises et validées. Notre choix de paradigme pour cette étude était donc mixte. Notre paradigme comporte deux axes, tout comme nos méthodes de recherche. Autant nous avons voulu comprendre un aspect de la réalité des enfants en évaluant leur compréhension des émotions, autant nous souhaitons qu'une partie de cette évaluation soit quantitative afin de poser un diagnostic plus précis de ce niveau de compréhension des émotions. Le traitement des résultats, quant à lui, sera entièrement de nature quantitative puisque les deux tests sur la compréhension des émotions comportaient cette classification des réponses des enfants.

Notre tendance idéologique s'appuie principalement sur le socio-constructivisme du programme de Lipman et sur la phénoménologie puisque nous nous intéressons à une compréhension subjective et que nous cherchons à la quantifier. Comme nous le verrons, les issues de nos résultats de recherche pourraient s'avérer concluantes suites à certains préceptes que nous avons explorés au début de ce présent travail, tels que la relation entre cognition et les émotions ainsi que l'acte dialogique comme processus rationnel utilisé pour une plus grande compréhension des émotions.

3.2. Les participants

Pour notre expérimentation, nous avons ciblé deux classes du Québec de niveaux préscolaire, soit un groupe cible composé de 17 enfants dont 10 filles et 7 garçons, et un groupe témoin, de 18 enfants dont 11 filles et de 7 garçons.

Le milieu socio-économique de ce secteur est moyen. Nous savons que les enfants avaient tous 5 ans lors des pré-tests et qu'ils n'avaient jamais expérimenté le programme de Philosophie pour enfants. De plus, l'enseignante qui a expérimenté cette approche dans

sa classe connaît très bien la PPE puisqu'elle l'utilise depuis plusieurs années. Aussi, en collaboration avec Marie-France Daniel, elle a déjà participé à d'autres recherches, expérimentations et formations sur l'approche dialogique du programme de Lipman. Il est important de noter que tous les sujets ayant représenté notre échantillon ont reçu dans leurs classes l'animation du programme de Floppy qui, à l'aide de scénettes de marionnettes, présente des comportements à adopter lors de conflits.

3.3. Matériel utilisé

L'enseignante animatrice utilisait déjà le roman et le guide choisis pour cette recherche, soit «Les contes d'Audrey-Anne» (Daniel, 2002a) et «Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention» (Daniel, 2003). Ces supports philosophiques s'inscrivent dans le courant de Lipman et ont aussi été validés au cours de recherches précédentes au Québec et en France et sont en cours de validation dans un programme expérimental sur l'éducation aux émotions en Espagne (Responsable : Marta Gimenez-Dasi, Universidad de Education a Distancia, Madrid. 2008-2011). En effet, «Les Contes d'Audrey-Anne» suscitent un dialogue se situant dans la zone proximale développementale du socio-constructivisme et amènent les enfants à réfléchir sur des concepts comme les émotions et la violence (Daniel et Delsol, 2005; Daniel, Doudin et Pons, 2006; Schleifer, Daniel, Peyronnet et Lecompte, 2003; Auriac, 2007). Comme le dialogue de la PPE traite «objectivement» des concepts reliés aux émotions, nous croyons non seulement que *Les Contes d'Audrey-Anne* ainsi que le guide s'y référant ont constitué les supports philosophiques des plus adéquats, mais qu'ils ont représenté les éléments essentiels de notre expérimentation.

3.4. Instruments de mesure

Nous aimerions brièvement présenter les tests sur les émotions que nous avons fait passer aux sujets de notre recherche et qui ont permis de quantifier le stade de

compréhension qu'ont les enfants des émotions. Notons que ces deux tests ont été réalisés individuellement auprès de chacun des répondants. Puisque notre échantillon ne représentait qu'un total de 35 répondants, nous n'avons soumis les données recueillies qu'à des tests non-paramétriques, soit ceux de Mann-Whitney et de Wilcoxon Signed Ranks (voir chapitre 4).

3.4.1. Le TEC

Le premier test sur la compréhension des émotions (Test of Emotion Comprehension- TEC) de Pons & Harris (2000) a été réalisé à l'aide d'un document imagé qui comporte 9 composantes de la compréhension des émotions qui ont été présentées telles que voici : la reconnaissance des expressions émotionnelle (1), (par exemple, la reconnaissance de l'expression faciale d'une personne heureuse); la compréhension des causes externes des émotions (2), (par exemple, l'attribution d'une émotion à un personnage qui est poursuivi par un monstre); la compréhension du rôle des désirs dans les émotions (3), (par exemple, l'attribution d'une émotion à deux personnages dans la même situation, mais qui ont des désirs opposés); la compréhension du rôle des croyances dans les émotions (4), (par exemple, l'attribution d'une émotion à un lapin qui mange une bonne carotte sans savoir qu'un renard est caché derrière le buisson); la compréhension du rôle des souvenirs dans les émotions (5), (par exemple, l'attribution d'une émotion à un personnage qui se rappelle la mort de son lapin); la compréhension de la régulation du ressenti émotionnel (6), (par exemple, l'attribution d'une stratégie psychologique telle que «penser à autre chose» à un personnage qui veut arrêter de se sentir triste); la compréhension du contrôle de l'expression émotionnelle (7), (par exemple, l'attribution d'une émotion à un personnage qui sourit pour cacher la façon dont il se sent face à une autre personne qui l'agace); la compréhension des émotions mixtes (8), (par exemple, l'attribution d'une émotion à un personnage qui vient de recevoir une bicyclette pour son anniversaire, mais qui se demande s'il va tomber et se faire mal) et la compréhension du rôle de la morale dans les émotions (9), (par exemple, l'attribution d'une émotion à un personnage qui a fait quelque chose fautif et qui choisit de ne pas le dire à sa maman). Les neuf scénarios ont été présentés selon un l'ordre présenté ci-dessus et ont permis d'évaluer différentes facettes de la compréhension des émotions. Ce test comporte une version pour

les filles et une pour les garçons de manière à ce que les enfants puissent s'identifier plus facilement aux personnages. L'administration du test permet des réponses non verbales puisqu'on demande aux sujets de pointer l'image de leur choix qui représente l'expression faciale la plus appropriée selon eux, au terme de chacune des petites mises en situation.

D'abord, le protocole d'introduction de l'intervieweuse (voir APPENDICE F) explique la procédure. Ensuite, pour la première composante du test, l'intervieweuse devait demander à l'enfant de choisir l'image qui représentait le mieux une personne qui se sent : heureux(se), triste, juste bien, effrayé(e) et fâché(e). Pour les composantes 2 à 9, l'intervieweuse a demandé au participant: «Cette personne se sent-elle (émotions cibles)?» tout en nommant et en pointant chaque réponse afin que l'enfant attribue une émotion au personnage principal. Chaque petit scénario qui accompagnait le livre-test était illustré par une image et lu à l'enfant en utilisant une voix neutre. L'enfant devait pointer ou nommer et pointer une des quatre expressions faciales présentées à la page suivante de l'illustration qui représente l'histoire. C'est alors que le participant découvrait les choix de réponses possible. L'expérimentatrice devait terminer de nommer les différentes émotions, même si l'enfant choisissait une réponse avant la fin. Si l'enfant donnait plusieurs réponses, l'intervieweuse demandait : «Peux-tu choisir celle que tu penses être la meilleure réponse?». Les réponses étaient inscrites au fur et à mesure dans un tableau prévu à cet effet où chaque réponse correspondant à l'expression cible était identifiée en caractère gras à côté. Le niveau général de compréhension des émotions fut mesuré selon le nombre de réponses adéquates de l'enfant pour les neuf composantes du test (niveau 0 = minimum; niveau 9 = maximum). À la fin du test, l'intervieweuse conclut brièvement en demandant à l'enfant comment il avait trouvé l'expérience et en le remerciant. (Référence de Francisco Pons & Paul L. Harris, 2000, Oxford University (TEC Français- 2^{ème} version)).

3.4.2. Le test de reconnaissance des émotions

Le deuxième test (Schleifer et al. (2003), inspiré des travaux de Freeman (1984), permet aussi la reconnaissance des émotions par le biais d'histoires (voir APPENDICE E). Les quatre émotions dont il est question sont : le bonheur (la joie), la tristesse, la peur et la colère. Sous chaque émotion, deux histoires différentes étaient racontées à l'enfant. Celui-

ci devait répondre à la question suivante : « Dans cette histoire, que ressent l'enfant? » Les réponses étaient compilées selon trois catégories. Au point 1, l'enfant ne sait pas (non-reconnaissance des émotions); au point 2, l'enfant identifie la dimension positive ou négative de l'émotion (émotion généralement correctement identifiée); au point 3, le sujet répond plus spécifiquement et de façon appropriée à l'histoire (émotion particulièrement identifiée). Les résultats du test sur la reconnaissance des émotions, éprouvé et validé au Québec, ont montré que les discussions philosophiques pouvaient avoir un effet sur l'habileté des enfants à reconnaître des émotions spécifiques (Schleifer et al. 2003).

Ces deux tests nous ont servi à exposer, peut-être de façon plus démonstrative, comment l'approche de PPE en classe permettait une amélioration ou une augmentation en ce qui concerne la compréhension qu'ont les enfants des émotions. Bien entendu, nous considérons que les deux types de test (quantitatif et qualitatif) présentent des avantages comme des inconvénients, mais qu'en les utilisant conjointement, ils n'ont pu que représenter des approches importantes et significatives quant à l'objet de cette recherche.

3.5. Procédure

3.5.1. Pré-tests

Les deux pré-tests sur la compréhension des émotions (Test of Emotion Comprehension - TEC) de Pons & Harris (2000) et le Test de Reconnaissance des émotions de Schleifer et al. (2003), inspiré des travaux de Freeman (1984)) ont été effectués à la mi-octobre 2008 auprès de tous les enfants des deux groupes, pour un total de 35 répondants. Les noms de tous les enfants ont été recensés sur une liste en ordre alphabétique. L'intervieweuse n'avait aucun indice à savoir quel enfant était dans quelle classe. La salle d'entrevue était située au bout d'un corridor de l'école qui sert aussi au service de garde scolaire. L'intervieweuse était positionnée dos face au mur afin de ne pas voir les enfants avant leur arrivée dans la salle. Les sujets avaient comme indication de ne pas mentionner le nom de leur enseignante à l'intervieweuse dans le but de ne pas biaiser la cueillette des données.

3.5.2. Expérimentation

Les séances de PPE dans la classe expérimentale ont débuté à la fin du mois d'octobre pour s'étaler jusqu'au moment des post-tests, en avril 2009. Ces séances ont été réparties sur environ six mois, à raison d'une fois par semaine en moyenne et d'une durée qui a varié entre 15 à 45 minutes chacune, tout dépendamment du niveau d'attention des enfants, de leur intérêt et de leurs idées par rapport aux sujets proposés. En tout, les participants du groupe expérimental ont bénéficié de 18 séances de Philosophie pour enfants d'une moyenne de 30 minutes chacune. Comme mentionné précédemment, l'animatrice des séances de PPE avait suivi des formations et collaboré à des recherches sur la Philosophie pour enfants. Pour cette expérimentation, l'enseignante animatrice a utilisé le recueil *Les Contes d'Audrey-Anne*, le guide pédagogique *Dialoguer sur le corps et la violence* et a visionné le documentaire «Stimuler la pensée et le dialogue critiques chez les enfants», tous des ouvrages de Marie-France Daniel (voir les références). Afin de ne pas connaître les sujets du groupe expérimental et ainsi biaiser la cueillette des données, la chercheure-intervieweuse n'a pas assisté aux séances de PPE. Tout au long de l'expérimentation du programme de Philosophie pour enfants, l'enseignante animatrice a tenu un journal de bord où elle mentionnait le sujet de la discussion issue des contes d'Audrey-Anne, ainsi que la durée et le genre d'interventions faits par les enfants. Ces informations ont été transmises à la chercheure lorsque la cueillette et l'analyse des données furent terminées.

3.5.3. Post-tests

À la fin de l'expérimentation, à la fin du mois d'avril 2009, nous avons passé les deux tests sur la compréhension des émotions auprès de chaque enfant dans le but de répondre à notre objectif de recherche. Nous avons procédé à l'aveuglette lors de la passation des pré-tests et des post-tests, c'est-à-dire que nous ne savions pas quel répondant faisait partie du groupe expérimental ou du groupe contrôle. Seuls des numéros attribués au hasard par la chercheure-intervieweuse et qu'elle seule connaissait, étaient inscrits sur les feuilles réponses confidentielles. Notons que les réponses «adéquates» selon les deux tests utilisés ne sont jamais mentionnées et donc, qu'il n'y a pas d'enseignement de ces réponses. On ne peut nier le processus de maturité qui s'effectue

assez rapidement à cet âge, mais les répondants sont tous plus ou moins influencés par cette variable, ce qui ne peut faire une différence entre les deux groupes ciblés. Finalement, une durée de 6 mois s'est écoulée entre les pré-tests et les post-tests, ce qui écarte l'idée que les répondants auraient pu se souvenir des questions.

3.6. Limites et biais possibles associés à notre recherche

En ce qui concerne les deux tests sur la compréhension des émotions, nous sommes consciente qu'ils sont limités, dans un cas, par un choix parmi quatre expressions faciales, et dans l'autre cas, par le thème qu'est la compréhension des émotions du personnage principal de l'historiette. En effet, ce type de test visait à faire ressortir un niveau de compréhension des émotions des sujets, et ce, en respectant un certain contexte de découverte. Outre les limites intrinsèques de ces tests, un autre biais de recherche que nous avons pu entrevoir est la maturité certaine qu'ont acquis les participants depuis les pré-tests jusqu'aux post-tests. Or, le groupe contrôle nous a permis de fournir une variable indépendante en vérifiant si lui aussi avait obtenu sensiblement les mêmes résultats ou non que le groupe expérimental. Un dernier biais identifiable était celui de faire passer deux fois les mêmes tests aux mêmes participants, ce qui pourrait créer un effet d'accommodement et des résultats supérieurs sans égard au programme d'expérimentation. Par contre, la période entre les pré-tests et les post-tests nous semble suffisamment importante pour que ce biais soit écarté de notre recherche.

3.7. Considérations éthiques

L'énoncé de politique des trois conseils soulève les principes directeurs en éthique en recherche avec des êtres humains que nous avons dû respecter pour cette recherche; le respect de la dignité humaine (nous nous sommes assurée que les tests avaient été éprouvés), le respect du consentement libre et éclairé (nous avons demandé à chaque enfant s'il voulait répondre à nos questions), le respect des personnes vulnérables (notre

échantillon n'étant constitué que d'enfants, nous avons pris toutes les dispositions nécessaires (voir section 3.8.), le respect de la vie privée et des renseignements personnels (aucun renseignement personnel n'est divulgué et il est absolument impossible d'identifier les répondants), le respect de la justice et de l'intégration (aucune somme n'a été dispensée et les répondants deux groupes ont reçu le même traitement, ni plus avantageux ni moins avantageux), l'équilibre des avantages et des inconvénients (les inconvénients n'ont certainement pas été plus grands que les avantages par rapport aux enfants), la réduction des inconvénients (en évitant d'interviewer un enfant avant ou après les heures de classe ou sur l'heure du dîner, par exemple) ainsi que l'optimisation des avantages (cette recherche vise ultimement le bien des enfants).

3.8. Dispositions particulières

En ce qui a trait aux dispositions à prendre en recherche de type mixte, il importe que le chercheur soit particulièrement attentif aux nouvelles pistes qu'offrent la compréhension et la perception de l'enfant, tout en conservant le fil conducteur des objectifs de recherche. Pour ce faire, certaines mesures doivent être mises en place avant, pendant et après l'entretien et ce, quel qu'il soit. Avant l'étape de la passation des tests qui étaient, dans ce cas-ci, individuels, une pré enquête était primordiale afin de recueillir quelques informations sur les sujets de recherche à savoir si ceux-ci avaient déjà expérimenté le programme de Philosophie pour enfants ou si certains enfants présentaient des troubles spécifiques, par exemple. L'introduction, la présentation des tests ainsi que la façon de conclure avec les sujets sont d'une importance capitale. De plus, l'intervieweur se place en position de guide, d'accompagnateur et de facilitateur pour l'enfant. Il devait adopter une attitude de non-jugement dans l'unique but de se rapprocher de ce que l'enfant comprend ou veut exprimer. Cette notion de suspension du jugement est cette manière chez le chercheur et l'intervieweur de recevoir le vécu sans jugement ni préjugé (dans le sens où ils sont mis de côté). Il est de toute première importance que les enfants ne se sentent pas jugés ou critiqués relativement à ce qu'ils ressentent ou comprennent face aux questions. C'est justement cette expérience qui doit être dévoilée au chercheur.

L'intervieweuse devait établir un climat de confiance avec les personnes qu'elle questionnait.

Pendant la passation des tests en individuel, une autre erreur que nous devions éviter était que l'intervieweur ne se laisse prendre au jeu soit de l'aidant psychologique, soit de l'adulte qui cherche à guider l'enfant dans ses réponses, alors que son but est de recueillir des informations pertinentes à la question de recherche. L'intention de l'intervieweur et/ou du chercheur doit être respectée et approfondie en cours d'entretien. Dans le cas du test sur la reconnaissance des émotions, la question est de type ouvert, soit : « Dans cette histoire, que ressent l'enfant? ». Par contre, l'intervieweuse ne devait pas prendre activement part au processus de réflexion du sujet. Comme notre but était de quantifier le degré de compréhension qu'avaient les enfants des émotions, l'intervieweur devait accueillir sans juger les différentes réponses qui étaient émises.

La dernière étape fut de dégager tous les éléments qui étaient pertinents et utiles à la recherche. Dès que ceux-ci pouvaient répondre, ne serait-ce qu'en partie à la question de recherche, la chercheuse se devait de les prendre en compte. Dans le cas où certaines données ou étapes méthodologiques étaient abandonnées, la chercheuse en exposait clairement les raisons qui devaient être d'ordre objectif et non personnel. Sinon, encore une fois, on pouvait assister à une non-véracité des données de recherche.

En résumé, le premier test (Pons et Harris, 2000) nous a permis de quantifier la compréhension des émotions qu'avaient les sujets des personnages des histoires. Le deuxième test sur la Reconnaissance des émotions (inspiré des travaux de Freeman, 1984) nous a permis, quant à lui, de faire verbaliser les enfants sur ce qu'ils comprenaient des émotions. Cela est tout à fait dans la ligne conductrice de l'approche de Philosophie pour enfants où l'on enseigne aux participants à utiliser leurs raisonnements dans des contextes précis, alors que les exemples représentent d'abord une occasion de dialoguer et de comprendre le monde qui nous entoure. Finalement, suite aux résultats, nous avons demandé aux enseignantes des sujets ayant obtenu des pointages supérieurs aux autres « Pouvez-vous me parler de cet enfant? ». Nous ne comptons pas faire l'analyse

systématique de ces réponses et nous ne considérons pas ces informations comme étant des données dominantes de notre travail. Cependant, peut-être retiendrons-nous un élément d'hypothèse pour un prochain travail de recherche.

Évidemment, d'autres méthodes ou types d'entretien tels que l'entretien ethnographique, les dessins des enfants ou l'entretien actif par exemple, représenteraient des avenues intéressantes considérant notre objectif de recherche. Cependant, nous avons dû nous limiter dans le choix des outils et instruments de collecte de données et nous croyons que les méthodes sélectionnées ont contribué à nos objectifs ainsi qu'à notre intention de recherche.

3.9. Analyse quantitative des résultats

Pour répondre adéquatement à notre question de recherche, nous avons réalisé 4 analyses pour chacun des deux tests que nous avons soumis aux 35 répondants de notre protocole de recherche. D'abord, l'analyse I représente l'écart entre le groupe expérimental et le groupe contrôle aux pré-tests tandis que l'analyse II, l'écart entre les deux mêmes groupes, cette fois-ci, aux post-tests. Ces deux analyses ont été calculées par le U de Mann-Whitney Test.

Dans un deuxième temps, deux autres analyses qui nous intéressent particulièrement représentent la différence entre les pré-tests et les post-tests en ce qui concerne le groupe contrôle (III) et le groupe expérimental (IV). Autrement dit, ces dernières, qui ont été calculées selon le Wilcoxon Test, ont démontré la progression de nos deux groupes et permis de constater l'impact du programme de PPE en lien avec l'amélioration de la compréhension des émotions. Dans le chapitre qui suit sont présentés les 4 analyses pour chacun des tests; le TEC puis le test sur la Reconnaissance des émotions.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre est constitué de la présentation et de l'analyse des résultats des deux tests en lien avec notre question de recherche qui est de voir si le programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman représente un outil qui facilite ou non la compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans en contexte scolaire. Pour ce faire, nous avons analysé les différences quant aux tests de Pons et Harris (2000) et de test de Schleifer et al. (2003) inspiré des travaux de Freeman (1984) en ce qui concerne le groupe contrôle et le groupe expérimental avant et après l'expérimentation de la PPE.

4.1. Recherches précédentes ayant utilisé le TEC

Il importe ici de mentionner quelques recherches antérieures qui ont utilisé ce test afin d'en démontrer la validité et la fiabilité, critères importants d'une recherche scientifique. En effet, certains chercheurs ont privilégié le *Test of Emotion Comprehension* (TEC) pour quantifier le degré de compréhension chez les enfants âgés de trois ans et plus. Pons, Harris et Doudin (2002) par exemple, ont étudié la possibilité d'enseigner la compréhension des émotions chez les enfants de neuf ans en mesurant les neuf composantes à l'aide du test TEC. Ce même test a aussi été utilisé dans une recherche portant sur les «Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant» (Harris et Pons, 2001) où les résultats sont éloquentes en ce qui concerne la validité de ce test :

Premièrement, comme prévu et en accord avec les résultats de la littérature sur ce sujet, la maîtrise que les enfants ont de chacune des neuf composantes de la compréhension des émotions se développe clairement. Deuxièmement, trois phases peuvent être identifiées dans le développement de ces neuf composantes. [...] Le troisième résultat de cette recherche concerne la relation unissant le développement de ces neuf composantes de la compréhension des émotions. Des analyses de prédictions montrent que les trois phases qui ont été identifiées lors de l'analyse développementale sont hiérarchiquement organisées. Rares, en effet, sont les enfants qui réussissent les composantes d'une phase sans avoir réussi ceux de la phase précédente. (pp.227-228).

Puis, les auteurs de ce test suggèrent deux utilisations pratiques pour ce test, soit de situer l'enfant selon sa population de référence et d'identifier les composantes que l'enfant maîtrise et celles qu'il lui reste à maîtriser. D'autres recherches où le TEC a servi d'instrument de mesure (Pons, Harris et Doudin, 2002; Pons, Harris et de Rosnay, 2000; Pons, Harris et de Rosnay, 2004) ont permis de voir qu'il existe des stades ou des périodes pyramidales dans le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant et que la relation entre les neuf composantes de la compréhension des émotions est structurée ou organisée (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002). Comme le mentionnent ces mêmes auteurs, les tests ou autres instruments servant à quantifier la métaémotion de façon relativement précise sont inexistantes (Ibid). Plusieurs autres recherches (Pons, Harris et de Rosnay, 2004; Tenenbaum, Visscher, Pons et Harris, 2004; Hernandez-Blasi, Pons, Escalera et Suco, 2003) montrent que le TEC est un instrument valide et fidèle. Notons aussi que, jusqu'à ce jour, ce test a été traduit en au moins huit langues et qu'il est utilisé dans différentes institutions cliniques ou pédagogiques à travers le monde (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2005). Comme nous l'avons vu, le TEC est éprouvé, fiable et valide en ce qui concerne la compréhension des émotions chez les enfants. De plus, nous avons reçu la confirmation de l'originalité du test ainsi que l'autorisation de M. Pons d'utiliser le TEC original, version française (2000).

4.2. Analyse quantitative des résultats au TEC

Dans un premier temps, nous avons voulu comparer le groupe expérimental et le groupe contrôle avant la phase d'expérimentation (I). Le Mann-Whitney Test nous indique un résultat statistique de $Z = ,167$, soit $P = ,883$ en ce qui concerne le TEC, ce qui n'est pas significatif. En second lieu, le même test montre des résultats de $Z = ,051$ où $P = ,961$ quant à la différence entre les deux groupes de notre échantillonnage pour ce qui est des post-tests (II) au TEC. Ces résultats ne sont pas concluants puisque $P > ,05$.

En un second lieu, nous avons soumis les résultats du TEC au test de Wilcoxon Signed Ranks afin de voir les différences avant et après l'expérimentation. En effet, la progression du groupe contrôle avant et après la phase d'expérimentation (III) produit un résultat statistique de $Z = 1,026$, alors que $P = ,305$, ce qui n'est pas significatif. Finalement, cette même différence entre les pré-tests et les post-test quant au groupe expérimental (IV) est de $Z = ,974$ ($P = ,330$), ce qui n'est pas significatif non plus.

En conclusion, nous pouvons dire qu'il n'y a pas de différence notable ni entre le groupe contrôle et le groupe expérimental avant et après la phase d'expérimentation, ni entre la progression du groupe contrôle et celle du groupe expérimental. Les 4 analyses concernant le TEC ne sont en aucun cas significatives, ce qui diffère de celles du test de Reconnaissance des émotions. Ce tableau présente tout de même les moyennes ainsi que les écarts-types pour chacun des groupes, aux pré-tests et aux post-tests.

Tableau 1
Statistiques descriptives au TEC

| | Groupe | Moyenne | Écart-type | Nombre de sujets |
|-----------|--------------|---------|------------|------------------|
| Pré-test | Contrôle | 18,83 | 2,834 | 18 |
| | Expérimental | 18,76 | 2,840 | 17 |
| Post-test | Contrôle | 19,50 | 2,431 | 18 |
| | Expérimental | 19,41 | 1,417 | 17 |

4.3. Analyse quantitative des résultats du test de reconnaissance des émotions

Maintenant, voyons les résultats du Mann-Whitney Test quant au test de Schleifer et al. (2003) inspiré de Freeman (1984). Premièrement, la comparaison du groupe expérimental et du groupe témoin aux pré-tests (I) donne la statistique $Z = 2,114$. La probabilité P est de 0,038, ce qui est significatif. En second lieu, nous avons comparé les résultats du groupe expérimental avec ceux du groupe témoin après l'expérimentation. L'analyse nous a révélé la statistique $Z = 3,417$ aux post-tests (II), ce qui est très significatif puisque $P < 0,001$.

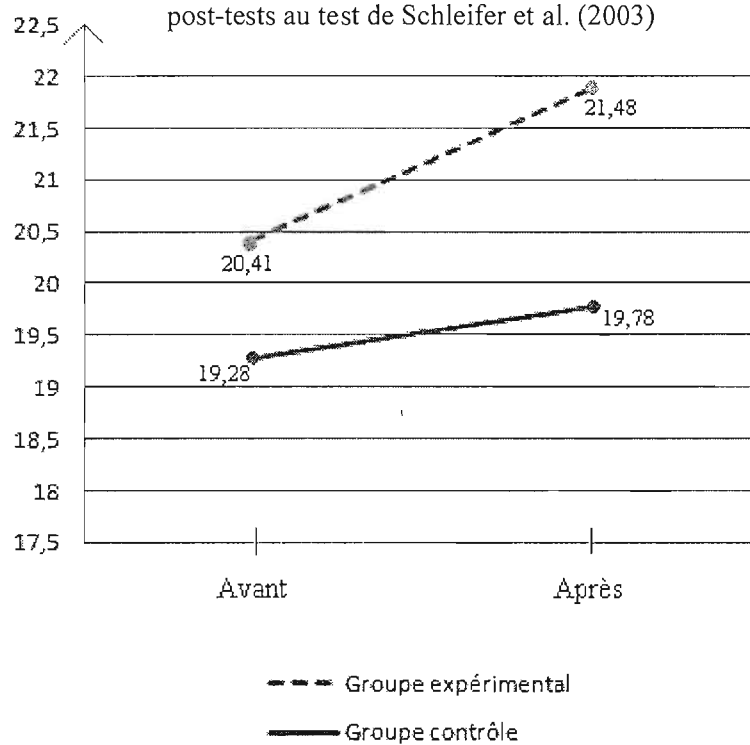
Pour les deux autres analyses à évaluer, soient celle de la progression du groupe contrôle (III) et celle de la progression du groupe expérimental (IV), nous avons utilisé le test non-paramétrique de Wilcoxon. Celui-ci nous a permis de constater que la progression du groupe contrôle entre le pré-test et le post-test de Freeman adapté par Schleifer et al. (III) n'est pas significative alors que $Z = 0,948$ et que $P = 0,343$, ce qui n'est pas le cas pour le groupe expérimental qui obtient un résultat statistique de $Z = 2,198$, soit $P = 0,028$ dans sa progression (IV) pour le même test. En fait, ces résultats montrent qu'au test de Schleifer et al. (2003), le groupe expérimental progresse de façon plus significative que le groupe contrôle.

Suite aux 4 analyses, nous sommes en mesure d'affirmer que, même si l'analyse I dénote une légère différence au départ entre les deux groupes, le groupe expérimental obtient malgré tout des résultats qui démontrent une progression supérieure à celle du groupe contrôle. Cela implique que la différence entre les deux groupes aux post-tests est encore plus grande qu'aux pré-tests. Les tableaux 2 et 3 sont une autre façon de témoigner de ces différences.

Tableau 2
Statistiques descriptives au test de Schleifer et al. (2003)

| | Groupe | Moyenne | Écart-type | Nombre de sujets |
|-----------|--------------|---------|------------|------------------|
| Pré-test | Contrôle | 19,28 | 1,674 | 18 |
| | Expérimental | 20,41 | 2,238 | 17 |
| Post-test | Contrôle | 19,78 | 1,629 | 18 |
| | Expérimental | 21,88 | 1,269 | 17 |

Tableau 3
Moyennes des 2 groupes aux pré-tests et aux post-tests au test de Schleifer et al. (2003)



Comme ce diagramme le démontre, les enfants qui ont participé au programme de Philosophie pour enfants ont progressé plus intensément au test de reconnaissance des émotions de Schleifer et al. (2003).

4.4. Moyennes des résultats

Nous avons cru bon d'observer les moyennes des deux groupes aux tests de Pons et Harris et de Schleifer et al. (2003). Afin d'obtenir des pourcentages, nous avons simplement calculé le pointage obtenu par chacun des deux groupes que nous avons multiplié par 100 puis divisé par le pointage maximal possible. Par exemple, le pointage maximal au TEC est de 26, multiplié par 17 pour le groupe expérimental et 18 pour le groupe témoin. En additionnant tous les pointages obtenus par les répondants pour chaque groupe, les résultats sont de 319/442 au pré-test et de 330/442 au post-test en ce qui concerne le groupe expérimental, ce qui donne des pourcentages de 72,2% et de 74,7% respectivement. Les moyennes du groupe témoin se lisent comme suit : $339/468 = 72,4\%$ au pré-test et $351/468 = 75\%$ pour ce qui est du post-test. Comme nous pouvons le constater, ces moyennes au TEC avant et après sont sensiblement les mêmes pour les deux groupes.

Ensuite, afin d'obtenir les moyennes des deux groupes au test de Freeman, adapté par Schleifer et al. (2003), nous avons procédé de la même façon, soit en additionnant tous les points obtenus au pré-test pour chacun des groupes, puis nous avons calculé le pointage maximal possible, soit 24 (8 questions à 3 points chacune) multiplié par le nombre de répondants (17 et 18 sujets). Concernant les pré-tests, les moyennes des groupes expérimental et témoin étaient de 85,0490% (347/408 points) et de 80,3241% (347/432 points) respectivement. L'exécution du produit croisé a été répété pour la comptabilité des post-tests, soit 372/408 et 356/432 qui équivalent à 91,1765% de moyenne pour le groupe expérimental et de 82,4074% pour le groupe contrôle. En ce qui concerne la compréhension qu'ont les enfants des émotions, ces autres résultats révèlent des augmentations de 6,1275% pour le groupe ayant expérimenté la PPE et de 2,0833% pour le groupe n'ayant pas expérimenté la PPE (voir tableau 4). Il est à noter qu'on obtient une différence de 4,0442% quant à l'amélioration de la compréhension des émotions entre les deux groupes qui ont constitué notre échantillonnage. En d'autres termes, le groupe expérimental a obtenu une moyenne de 1,529 points sur 24 points de plus par enfant,

contre 0,5 point d'augmentation pour ce qui est du groupe témoin, ce qui appuie les résultats des analyses statistiques.

Tableau 4

Moyennes en pourcentage des deux groupes au test de Reconnaissance des émotions

| Groupe expérimental | Groupe contrôle |
|--|---------------------------------------|
| Pré-test | |
| 85,0490% | 80,3241% |
| Post-test | |
| 91,1765% | 82,4074% |
| Pourcentages d'amélioration | |
| 6,1275% | 2,0833% |
| (1,529 points sur 24 de plus par enfant) | (0,5 point sur 24 de plus par enfant) |

4.5. Analyse de cas particuliers

Maintenant que nous avons survolé les résultats globaux du TEC ainsi que ceux de Freeman utilisé et modifié par Schleifer et al. (2003), penchons-nous sur quelques sujets particuliers qui semblent se démarquer par une notation qui démontre une plus grande amélioration de la compréhension des émotions et ce, autant au premier test qu'au deuxième. En effet, 6 sujets parmi les deux groupes ont obtenu des résultats remarquables, dont quatre d'entre eux ont expérimenté la Philosophie pour enfants (voir tableau 5). Pour indiquer ces résultats, nous avons retenu les sujets qui avaient obtenu une amélioration plus grande que celle des autres, soit avec un minimum de 3 points d'augmentation pour le test de Schleifer et un minimum de 3 points de moyenne d'augmentation. Ces critères n'avaient pas été définis dans notre cadre méthodologique puisque nous ne pouvions savoir à quoi ressembleraient les résultats de façon globale, et donc, prédire un nombre de réponses qui seraient au-dessus de la moyenne. Comme nous nous intéressons aux sujets

dont les résultats reflètent une augmentation de la compréhension des émotions, nous avons utilisé toutes les données de chacun des tests afin de présenter celles qui se démarquent des autres. Le tableau 5 rassemble toutes les données recueillies. Les cases ombragées indiquent les sujets qui ont expérimenté la Philosophie pour enfants dans le cadre notre protocole de recherche. Nous nous sommes intéressée aux participants qui ont connu une augmentation supérieure aux autres aux deux tests et ce, dans le but de confirmer la validité de ces améliorations. Aussi, les sujets numérotés 3, 4, 5, 7, 19 et 25 démontrent des résultats extraordinaires en ce qui concerne les deux tests sur la compréhension des émotions. Sur 6 des répondants identifiés selon ce critère, 4 ont participé au programme de Philosophie pour enfants.

Tableau 5

Compilation des tests de compréhension et de reconnaissance des émotions

| | Pré-test TEC | Post-test TEC | TEC | Pré-test Schleifer et al. | Post-test Schleifer et al. | Schleifer et al. |
|--------|------------------|---------------|----------|---------------------------|----------------------------|------------------|
| Sujets | Résultats sur 26 | | augment. | Résultats sur 24 | | augment. |
| 1 | 20 | 20 | 0 | 22 | 21 | -1 |
| 2 | 21 | 18 | -3 | 18 | 21 | 3 |
| 3 | 15 | 18 | 3 | 16 | 21 | 5 |
| 4 | 15 | 21 | 6 | 15 | 22 | 7 |
| 5 | 15 | 19 | 4 | 20 | 23 | 3 |
| 6 | 16 | 18 | 2 | 17 | 18 | 1 |
| 7 | 19 | 23 | 4 | 17 | 20 | 3 |
| 8 | 17 | 20 | 3 | 22 | 23 | 1 |
| 9 | 18 | 18 | 0 | 23 | 21 | -2 |
| 10 | 19 | 18 | -1 | 22 | 21 | -1 |
| 11 | 20 | 18 | -2 | 21 | 23 | 2 |
| 12 | 21 | 19 | -2 | 19 | 17 | -2 |
| 13 | 19 | 22 | 3 | 19 | 18 | -1 |
| 14 | 18 | 21 | 3 | 20 | 21 | 1 |
| 15 | 21 | 18 | -3 | 22 | 23 | 1 |
| 16 | 19 | 21 | 2 | 21 | 18 | -3 |
| 17 | 24 | 21 | -3 | 22 | 20 | -2 |
| 18 | 20 | 18 | -2 | 20 | 21 | 1 |
| 19 | 17 | 21 | 4 | 20 | 24 | 4 |
| 20 | 23 | 19 | -4 | 22 | 22 | 0 |
| 21 | 15 | 18 | 3 | 20 | 22 | 2 |
| 22 | 15 | 15 | 0 | 19 | 19 | 0 |
| 23 | 19 | 17 | -2 | 19 | 21 | 2 |
| 24 | 21 | 19 | -2 | 21 | 21 | 0 |
| 25 | 13 | 17 | 4 | 17 | 20 | 3 |
| 26 | 23 | 20 | -3 | 20 | 19 | -1 |
| 27 | 24 | 23 | -1 | 21 | 21 | 0 |
| 28 | 21 | 20 | -1 | 22 | 21 | -1 |
| 29 | 16 | 18 | 2 | 19 | 17 | -2 |
| 30 | 16 | 22 | 6 | 22 | 21 | -1 |
| 31 | 19 | 22 | 3 | 19 | 20 | 1 |
| 32 | 21 | 22 | 1 | 20 | 22 | 2 |
| 33 | 19 | 18 | -1 | 22 | 24 | 2 |
| 34 | 21 | 22 | 1 | 18 | 20 | 2 |
| 35 | 18 | 17 | -1 | 17 | 22 | 5 |

Comme nous le voyons, certains de ces répondants obtiennent des résultats supérieurs aux autres et ce, aux deux tests. En ce sens, ils ont retenu notre attention en ce qui concerne l'amélioration de la compréhension des émotions. De plus, la majorité d'entre eux ont pratiqué la PPE selon le modèle Lipman.

4.6. Augmentation, stagnation ou diminution des résultats

Voyons le nombre de répondants ayant connu une augmentation, une stagnation ou une diminution dans leurs résultats au TEC. Le tableau ci-dessous présente cette description pour chacun des groupes, aux post-tests.

Tableau 6
TEC : amélioration, stagnation ou diminution des répondants
aux post-tests par rapport aux pré-tests

| | Groupe expérimental | Groupe témoin |
|----------------------------------|---------------------|-------------------|
| Nombre de sujets qui ont connu : | Sur 17 répondants | Sur 18 répondants |
| Une amélioration | 8 (47%) | 9 (50%) |
| Une stagnation | 2 (11,8%) | 1 (5,6%) |
| Une diminution | 7 (41%) | 8 (44,4%) |

Notons que le nombre d'enfants ayant connu une amélioration, une diminution et une stagnation des deux groupes sont semblables. Cependant, le groupe témoin semble avoir performé un peu mieux, ce qui n'est pas confirmé par le test de Mann-Whitney.

Prenons maintenant les résultats du test de Schleifer et al. (2003) où 11 sujets sur un total de 17 du groupe expérimental ont connu une amélioration, 2, le même résultat et où 4 sujets ont connu une diminution dans leurs pointages. Suite aux résultats, nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas de diminution notable de la compréhension des émotions

chez le groupe expérimental et que la plupart de ces répondants se sont améliorés (voir tableau 7). Pour le groupe témoin, 8 sujets sur 18 ont connu une amélioration au test de reconnaissance des émotions, 3 répondants ont obtenu les mêmes résultats qu'aux pré-tests et 7 sujets ont connu une diminution en ce qui concerne le test sur la reconnaissance des émotions. Les résultats montrent un écart de seulement un répondant entre le nombre de sujets qui ont connu une augmentation de la compréhension des émotions et ceux qui ont connu une diminution de la compréhension des émotions. En pourcentage, ces données se manifestent de cette manière :

Tableau 7

Test de reconnaissance des émotions : amélioration, stagnation ou diminution des répondants aux post-tests par rapport aux pré-tests

| | Groupe expérimental | Groupe témoin |
|----------------------------------|---------------------|-------------------|
| Nombre de sujets qui ont connu : | Sur 17 répondants | Sur 18 répondants |
| Une amélioration | 11 (64,7%) | 8 (44,4%) |
| Une stagnation | 2 (11,8%) | 3 (16,7%) |
| Une diminution | 4 (23,5%) | 7 (38,9%) |

Encore une fois, la majorité des enfants du groupe ayant expérimenté la PPE ont connu une amélioration par rapport au test de Schleifer et al. (2003) tandis que le groupe contrôle présente des moyennes semblables quant à la diminution et à l'augmentation des résultats à ce test.

Au chapitre prochain, nous discuterons de ces résultats en lien avec l'amélioration de la compréhension des émotions et la PPE.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

5.1. Discussion des résultats

À ce stade-ci du projet que nous avons entrepris, il importe de revoir quels étaient la problématique de départ ainsi que notre objectif de recherche en lien avec les concepts développés au début de ce travail.

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les résultats du TEC ne sont pas concluants en ce qui concerne une augmentation ou une diminution de la compréhension des émotions chez les enfants de cinq ans, que ce soit ceux du groupe contrôle ou ceux du groupe expérimental. Plusieurs raisons pourraient expliquer ces différents résultats. D'abord, tous les enfants des deux groupes ont suivi le programme de Floppy au cours de notre expérimentation. Ce programme a représenté pour notre protocole de recherche une variable indépendante puisque tous les participants ont suivi ce même programme qui explique les comportements sociaux à adopter ainsi que certaines émotions de base. Par contre, ce programme a pu représenter un outil pour comprendre certains aspects de la compréhension des émotions évalués par le TEC. Ainsi, les caractéristiques du TEC tels que les nombreuses images présentées pour expliquer l'histoire et les expressions faciales pour représenter les émotions ressenties par les personnages ont peut-être permis aux répondants de mieux comprendre les composantes de ce test, l'aspect visuel aidant. Enfin, le TEC ne permet pas aux répondants de verbaliser leurs réponses, contrairement au deuxième test, ce qui explique peut-être aussi nos résultats. Le programme Floppy et/ou l'aspect visuel du TEC et/ou le fait que les réponses verbales ne soient pas considérées dans l'analyse des calculs du TEC ont possiblement altéré des résultats que nous aurions

peut-être eus autrement. Or, cela n'est qu'une hypothèse et nous ne pouvons affirmer avec certitude ce qui a causé ou non les résultats obtenus lors de notre cueillette de données.

Concernant les résultats de test de Freeman adapté par Schleifer et al. (2003) sur la reconnaissance des émotions, nous retrouvons davantage matière à réflexion. En effet, les données ont démontré une augmentation de la compréhension des émotions supérieure chez les répondants du groupe ayant expérimenté le programme de Philosophie pour enfants. Nous pouvons penser que non seulement le dialogue qu'amène la PPE peut favoriser la compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans, mais qu'il permet une meilleure compréhension des émotions lorsque les enfants ont l'occasion de verbaliser et de justifier leurs réponses, comme c'est le cas avec le test de Freeman adapté par Schleifer et al. (2003).

Souvenons-nous que certains répondants ont manifesté une amélioration supérieure à la moyenne en ce qui concerne la compréhension des émotions. Après les avoir identifiés, nous avons demandé à l'enseignante qui a expérimenté le programme de Philosophie pour enfants ce qu'elle avait à dire sur ces élèves par la question «Pouvez-vous nous parler de cet enfant?». Il est très intéressant de mentionner la première phrase qu'elle a dite pour chacun de ces répondants :

- Pouvez-vous me parler de l'élève n.4?
- C'est un enfant qui a vécu quelque chose de pas facile.
- Pouvez-vous me parler de l'élève n.19?
- C'est un enfant qui a eu des problèmes en début d'année.
- Pouvez-vous me parler de l'élève n.3?
- C'est un élève qui a des difficultés de socialisation.
- Pouvez-vous me parler de l'élève n.5?
- Tu me sors tous mes cas! C'est un élève qui a une gentillesse dans laquelle il s'oublie et se sacrifie.»

Suite à ces premières remarques spontanées à une question qui ouvrait sur un ensemble de réponses possibles, nous pouvons dire que ces répondants semblent avoir vécu certaines difficultés ou en vivent encore en ce qui concerne principalement les domaines personnel, social ou comportemental. Par ailleurs, cela pourrait être bénéfique de voir si le programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman favorise une meilleure compréhension des émotions chez les enfants à risques.

Cela étant dit, les résultats de notre étude exploratoire suggèrent tout de même que le dialogue que favorise le programme de Philosophie pour enfants ainsi que les supports philosophiques s'y rapportant et qui ont été utilisés lors de cette expérimentation améliorent la compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans selon la pondération des tests utilisés. Il serait donc réaliste de dire que la pratique du dialogue en communauté de recherche suscitée par les contes d'Audrey-Anne permet une amélioration de la compréhension des émotions chez les jeunes enfants selon les échelons des tests correspondants, lorsqu'on leur permet de verbaliser leurs réflexions. Cependant, il serait intéressant d'examiner en profondeur les différentes composantes du programme de PPE afin de voir ce qui aurait pu favoriser une meilleure compréhension des émotions autre que l'aspect dialogique.

5.2. Limites de la recherche et recherches futures

D'abord, il est important de mentionner que le groupe expérimental avait une légère avance aux pré-tests en ce qui concerne le test de Schleifer et al. (2003). Les groupes contrôle et expérimental n'étaient pas tout-à fait équivalents au départ en ce qui concerne ce test ($Z = 2,114$ et $P = 0,038$). Comme nous pourrions dire que cette différence aux pré-tests a pu favoriser le groupe expérimental, nous pourrions tout autant faire l'hypothèse du contraire où le groupe expérimental aurait eu moins de chance de s'améliorer par un effet plafond. Cela reste à vérifier et il faudrait alors diviser les sujets dès le départ afin que la moyenne des deux groupes aux pré-tests soient équivalente. Cependant, malgré cette légère avance du groupe expérimental aux pré-tests, l'on se doit

d'affirmer que la progression est aussi supérieure $Z = 2,198$ ($P = 0,028$) que celle du groupe témoin $Z = 0,948$ ($P = 0,343$). En effet, au test de reconnaissance des émotions, le groupe expérimental a connu une ascension supérieure par rapport au groupe témoin. La classe expérimentale progresse mieux que le groupe contrôle.

Deuxièmement, les deux tests ont offert des avantages ainsi que certains inconvénients qui peuvent expliquer certains résultats. D'abord, le TEC, contrairement au test adapté par Schleifer et al. (2003), ne comporte que des questions à choix de réponses. Rappelons-nous que les répondants n'ont pas à parler pour identifier la réponse choisie car ils pointent une image parmi quatre. Aussi, aucune question de type ouverte n'est posée, pas plus qu'une occasion de justifier la réponse sélectionnée par l'enfant. Cela montre peut-être que la PPE, comme elle est à caractère dialogique, n'a pas d'incidence dans le cadre d'un contexte qui ne permet pas à l'enfant d'exprimer, de justifier ou de répondre oralement aux questions.

Par contre, le second test inspiré de Freeman donne l'occasion de répondre spontanément sans être limité par des choix prédéfinis. De plus, le répondant peut verbaliser sa réponse et même la justifier si on ajoute à la question «Que ressent l'enfant?», la question «Pourquoi?». D'ailleurs, au cours de la passation de ce test, certains enfants ont justifié leurs réponses que nous avons notées. Bien que ces justifications n'avaient pas été prévues dans notre protocole de recherche de départ et que nous n'avions pas préparé des mesures qualitatives, nous avons cru bon de nous intéresser à ces éléments justificatifs sans pour autant les présenter ou les analyser au même titre que les autres données recueillies. Voyons tout de même quelques justifications de répondants qui ont connu une certaine amélioration de la compréhension des émotions :

«Que ressent l'enfant? \ Pourquoi?»

Répondant n. 3 (PPE) :

- Joyeux. Tellement joyeux qu'en même temps, elle pleure.
- Triste. Son cœur lui dit : «C'est pas grave. C'est juste y vont déménager.»

Répondant n. 5 (PPE) :

- Fâché. Y'a pas demandé la permission. C'est pas un moyen de se faire des amis.
- Effrayé. Y croit que c'est dans la vraie vie.
- Fâché. Y voulait trop pis y l'avait demandé dans sa tête.

Répondant n. 18 (PPE) :

- Peur. D'habitude notre mère nous laisse pas toute seule.
- Fâchée. Il faut demander la permission.
- Bien. C'est l'fun aller au zoo.
- Peur. C'est pas l'fun faire un rêve [comme ça].

Répondant n. 20 (PPE) :

- Peur. On n'est pas bien quand on a perdu notre maman.
- Mal. On n'aime pas ça quand on se fait ôter nos jouets.
- Triste. On n'aime pas ça quand nos chiens se perdent.
- Peur. Ça nous fait peur des monstres.
- Mal. Elle aurait eu le goût d'écouter un autre bout de son émission. C'est pas l'fun se chicaner avec nos frères et sœurs.

Répondant n. 26 :

- Triste. Quand on écoute une émission pis l'autre y veut la regarder; y faut demander avant.
- Très bien. C'est amusant voir les animaux on aime.
- Triste. C'est triste pu voir son chien.
- Triste. C'est triste pu jouer avec les jouets on avait pris.

Les justifications présentées ci-dessus ont été sélectionnées selon un critère bien connu en PPE, soit le fait de passer à la verbalisation d'expériences personnelles ou particulières à un certain niveau de généralisation où s'installe plus facilement le dialogue d'ailleurs. Ces stades d'échanges par lesquels passent les enfants pour arriver au dialogue critique sont décrits dans un documentaire de Marie-France Daniel et de David Mongeau-Petitpas (2007) dans « Stimuler la pensée et le dialogue critiques chez les enfants ». Il y est expliqué qu'en PPE, l'enfant aura d'abord des échanges anecdotiques où le « je » domine avant de traverser l'étape monologique qui est caractérisée par une décentration du

«je», mais aussi par une difficulté à justifier son opinion. Enfin, l'échange de type dialogique peut être atteint par l'écoute de l'autre, la construction, l'explication et la

justification de son point de vue. Les éléments de réponses ci-dessus sont les seuls parmi toutes les données recueillies à représenter un tel niveau de décentration ainsi que des explications et qui justifient et/ou appuient un point de vue. Notons que ce type de justifications n'a été retrouvé qu'en phase post-tests. De plus, encore une fois, une majorité de répondants proviennent de la classe expérimentale, soit 4 répondants sur 5.

Une dernière limite notable de notre recherche est le nombre restreint de répondants. En effet, il nous fallait trouver une classe de niveau préscolaire où l'enseignante pratiquait et connaissait déjà la PPE. Afin de ne pas biaiser nos résultats, nous tenions à ce que la classe expérimentale profite de séances de PPE rigoureuses et qui s'inscrivent effectivement dans les visées du programme de Lipman. Or, les enseignantes qui animent avec une certaine aisance la PPE au préscolaire ne sont que trop rares. Nous espérons que notre recherche saura faire connaître davantage la PPE et ainsi encourager d'autres enseignantes à développer cette pratique dans leurs classes. Il reste que les résultats de notre recherche en ont souffert puisque nous avons dû utiliser des tests non-paramétriques pour les analyser, ce qui, pour certains, pourrait manquer de validité scientifique. Évidemment, nous sommes loin de pouvoir émettre des généralisations avec un échantillonnage de 35 enfants, ce qui nous incite à penser qu'une recherche de plus grande envergure, avec des moyens humains et techniques plus grands, serait nécessaire.

CONCLUSION

Pour conclure, il existe peu de programmes pédagogiques qui favorisent la compréhension des émotions chez les enfants. Rares sont les programmes où des méthodes appliquées en contexte scolaire qui ont entrepris une approche globale introduisant spécifiquement la cognition et les émotions. De plus, on retrouve un manque de recherche en pédagogie et éducation sur la compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans. Finalement, plusieurs recherches ont su démontrer plusieurs avantages à différents niveaux du développement de l'enfant à partir de la Philosophie pour enfants. Comme il est raisonnable de penser que la cognition et les émotions sont étroitement liées, nous nous étions donné comme objectif de voir comment le programme de Philosophie pour enfants pouvait améliorer la compréhension des émotions chez les enfants de cinq ans puisque cette approche suscite le dialogue et favorise le développement cognitif (voir chapitres 1 et 2). C'est ainsi que, après avoir défini les concepts centraux de notre recherche soit la cognition, les émotions et la PPE, nous en sommes arrivée à recueillir des données à l'aide de tests éprouvés sur la compréhension des émotions. Nous sommes d'avis que les retombées de notre recherche ont répondu à notre objectif de recherche. En outre, si le temps et les ressources dont nous disposions nous l'avaient permis, il aurait probablement été avantageux d'explorer cette même démarche auprès d'un plus grand nombre d'enfants et/ou qui auraient été initiés plus tôt et/ou sur une plus longue période à la PPE.

Comme Damasio (2003) nous le fait remarquer : « afin que les émotions apparaissent, il n'est pas besoin d'analyser consciemment l'objet causatif ni d'évaluer la situation dans laquelle il apparaît. » (p.62). C'est pourquoi l'approche dialogique de la PPE nous semble un moyen qui pourrait être efficace dans le développement de la compréhension ou de l'identification des émotions, sans pour autant devenir une aide psychologique ou psychanalytique. Les émotions sont le résultat d'une appréciation de l'organisme (Stimulus Émotionnel Compétent) et c'est à cette appréciation que nous nous intéressons pour notre recherche. L'approche dialogique de la *Philosophie pour enfants*

permettrait-elle de discuter de cette appréciation (S.E.C.) pour en venir à une meilleure compréhension de ses résultats que sont les émotions? Peut-être l'acte dialogique amènerait-il une rationalisation des émotions et ainsi, une conception d'elles moins éthérée? C'est ce que cette présente recherche a su partiellement démontrer. En effet, nos résultats suggèrent que le programme de Philosophie pour enfants en contexte scolaire permet une amélioration de la compréhension des émotions qu'ont les enfants de 5 ans selon les pointages des tests correspondants, et cela, particulièrement si on leur permet de verbaliser leurs réponses ou si on leur donne l'occasion de les justifier. Ainsi, la PPE est une méthode qui concilie émotions et cognition par son approche dialogique et qui est efficace en ce qui concerne l'amélioration de la compréhension des émotions chez les jeunes enfants. De plus, il serait possible que certains enfants à risques puissent bénéficier du programme de PPE si celui-ci était davantage introduit à l'école primaire.

Cette recherche fut une tentative pour vérifier si la PPE stimulait ou non la compréhension des émotions et, ultimement, améliorer la socialisation des enfants en contexte scolaire, là où la violence sévit de plus en plus. Par ailleurs, les recherches sur le développement de la compréhension des émotions étant très limitées dans notre domaine de recherche, nous n'avons pu recenser les écrits scientifiques sur les effets positifs d'un tel développement. Or, il serait très intéressant de voir si une meilleure compréhension des émotions amène une meilleure gestion des émotions, et ainsi, une réduction des actes violents chez les enfants.

Quoi qu'il en soit, les émotions étant une part indissociable de l'être humain, il importe de les prendre en considération et de tenter de les comprendre. Ainsi, ce n'est pas seulement un aspect détaché de nous-mêmes que nous comprenons, mais bien une part de notre propre identité. En effet, les émotions que nous éprouvons, reliées aux perceptions et à la compréhension que nous avons à propos de nous-mêmes et du monde dans lequel nous vivons, ne sont-elles pas ce qui nous fait sentir que nous existons?

RÉFÉRENCES

- Auriac, E. (2007). *Discuter, argumenter, raisonner à l'école primaire*, Document de présentation pour l'Habilitation à diriger des recherches (HDR), Clermont-Ferrand, France.
- Auriac, E., Daniel, M.-F., Garnier, C., Quesnel, M. Schleifer, M. (2005). «Étude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base.» In Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, O. Albanese (dir.) *Pédagogie et psychologie des émotions : Vers le développement de la compétence émotionnelle* (pp. 9-35). Québec : Les Presses de l'Université du Québec
- Bachelard, G. 1990. *Le matérialisme rationnel*. Paris: Presses universitaires de France, 234p.
- Bednarz, N. et C. Garnier. 1989. *Construction des savoirs, obstacles et conflits*. Ottawa : Agence d'Arc; Montréal : Université du Québec à Montréal, 398 p.
- Bouchard, N. et al., Ferry, J.-M. 2002. *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale, six approches contemporaines*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, 199 p.
- Boutin, G. 2000. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, 166 p.
- Caron, A.(dir. publ.)1990. *Philosophie et pensée chez l'enfant*. Ottawa : Agence d'Arc inc. 225p.
- Colletta. J.-M. et A. Tcherkassof. 2003. *Les émotions; cognition, langage et développement*. Belgique : Mardaga, 288 p.
- Cosnier, J. 1994. *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris :RETZ- Nathan, 175p.
- Damasio, A. R. 1995. *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob. 368p.
- Damasio, A. R. 2005. *Spinoza avait raison*. Paris : Odile Jacob. 369 p.
- Daniel, M.-F. 1992. *La Philosophie et les enfants, le programme de Lipman et l'influence de Dewey*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES, 375 p.
- Daniel, M.-F. et M. Schleifer. 1996. *La coopération dans la classe*. Montréal : Éditions Logiques, 303 p.

- Daniel, M.-F. et R. Pallascio. 1997. «Community of inquiry and community of philosophical inquiry», *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 17(1), p.51-67.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et M. Schleifer, 2000. «The Developmental Dynamics of a Community of Philosophical Inquiry in an Elementary School Mathematics Classroom», *Thinking*, 15 (1), pp.2-9).
- Daniel, M.-F. et A.-M. Michel, 2001. «Learning to think and to speak: Account of an experiment involving children aged 3 to 5 in France and Quebec», *Thinking*, 15(3), p.17-26.
- Daniel, M.-F. 2002. *Les contes d'Audrey-Anne*, Québec, Le Loup de Gouttière, 109 p.
- Daniel, M.-F. 2003. *Dialoguer sur le corps et la violence: un pas vers la prévention*, Québec, Le Loup de Gouttière, 314 p.
- Daniel, M.-F. 2004. «Philosopher sur le corps et la violence. Récit d'une expérimentation auprès d'enfants de 5 ans», *International Journal of Early Childhood*, 36 (1), p.23-35.
- Daniel, M.-F. 2005. *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, 165 p.
- Daniel, M.-F., Delsol, A. (2005). «Learning to dialogue in Kindergarden. A case of study.» *Analytic Teaching*, 25 (3), p. 23-52.
- Daniel, M.-F., L., Lafortune, R., Pallascio, L. Spiltter, C., Slade et T. De la Garza. 2005. «Modeling the process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years». *Communication Education*, 54(4), p.334-354.
- Daniel, M.-F. 2007. *Stimuler la pensée et le dialogue critiques chez les enfants*. Réalisation; Marie-France Daniel et David Mongeau-Petitpas. Montréal. Université de Montréal. CDRom. 28 min 10 s.
- Daniel, M.-F. 2007. «L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique», dans M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*. Bruxelles : De Boeck, p. 123-177.
- Darwin, C. 1872. *The expression of emotions in man and animal*. London: Murray.
- De Bonis, M. 2006. *Domestiquer les émotions*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil. 214 p.
- Dewey, J. 2004. *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 293 p.

- Diamond, J. 2000. *Le troisième chimpanzé*. Paris : Gallimard, 466 p.
- Dubos, V. 1993. *Les émotions; comment s'en faire des alliées avec les outils de la PNL*. Paris : ESF éditeur, 166 p.
- Elliott, S.N. et F.M. Vitaro. 1993. «Social Skills Interventions for Children», *Behavior Modification*, 17 (3), p. 287-313.
- Gagnon, C. et F. Vitaro. 2000. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Tome I. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, 535p.
- Gauthier, G. 1993. *Le savoir des enseignants*. Montréal : Éditions Logiques. 235 p.
- Gauthier, G. et al. 1997. *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 352 p.
- Gläser-Zikuda, M. et P. Mayring. 2004. «Développer le plaisir d'apprendre», dans L. Lafortune (dir.) 2004. *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, p.101-121.
- Goleman, D. 1997. *L'intelligence émotionnelle*, Paris : Éditions Robert Laffont, 418 p.
- Gouin-Décarie, T., Quintal, G., Ricard, M., Deneault, J. et P.L. Morin. 2005. «La compréhension précoce de l'émotion comme cause de l'action», *Enfance*, vol. 57, n.4, p.383-402.
- Harris, P.L. et F. Pons. 2001. «Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant», dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), 2003. *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Sprimont (Belgique), Mardaga, p.209-229.
- Harris, P.L., de Rosnay, M. et F. Pons. 2005. «Langage and Children's Understanding of Mental States», *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 4, no. 2, p.69-73.
- Hernandez-Blasi, C., F. Pons, C. Escalera et A. Suco. 2003. *On the role of intelligence on emotional comprehension*. Affiche, 33e reunion annuelle de la société Jean-Piaget, juin, Chicago.
- Kant, I. 1830. *Principes métaphysiques de la morale*, Paris : Levrault, 211 p.
- Kirouac, G. 1989. *Les émotions*. Québec: Les Presses de l'université de Québec, 132 p.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre. 1994. *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal. Les Éditions Logiques. 396 p.

- Lafortune, L., M.-F. Daniel, R. Pallascio et M. Schleifer. 1999. «Evolution of pupil's Attitudes to Mathematics When Using a Philosophical Approach», *Analytic Teaching*, 20(1), p.46-63.
- Lafortune, L. et P. Mongeau. 2002. *L'affectivité dans l'apprentissage*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, 237 p.
- Lafortune, L, Daniel, M.-F., Mongeau, P. et R. Pallascio. 2002. «Philosophy for Children Adapted to Mathematics: A Study of its Impact on the Evolution of Affective Factors». *Analytic Teaching*, Vol. 23, no.1, p.10-25.
- Lafortune, L, P.-A. Doudin, F. Pons et D. R. Hancock (dir. publ.) 2004. *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, 176 p.
- Lafortune, L. et al. 2005. *Pédagogie et psychologie des émotions*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, 248 p.
- Lazarus, R. 1991. *Emotion and adaptation*. New York : Oxford University Press. 557 p.
- Lazarus, R. 1996. *Passion and reason*. New York; Toronto: Oxford University Press. 321p.
- Ledoux, J. 2005. *Le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob, 374 p.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. 1500 p.
- Legendre, R. 1995. *Entre l'angoisse et le rêve*. Montréal : Guérin. 474 p.
- Legendre, R. 2001. *Une éducation... à éduquer!* (troisième édition). Montréal : Guérin. 319 p.
- Leleux, C. (dir. publ.) 2005. *La philosophie pour enfants; le modèle Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck, 259 p.
- Lelord, F. et C. André. 2001. *La force des émotions*. Paris : Édition Odile Jacob. 396 p.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et G. Boutin. 1996. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, 2^e éd. Montréal : Éditions Nouvelles, 124 p.
- Lipman, M. et V.C. Shipman. 1979. «Summary of Results of 1976-1978 Experimental Research in Philosophy for Children: Newark and Prompton Lakes», Report of the IAPC.
- Lipman, M. 1995. *À l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 348 p.
- Lipman, M. 1995. «Moral education higher-order thinking and philosophy for children», *Early Child Development and Care*, 107(1), p.61-70.

- Meyor, C. 2002. *L'affectivité en éducation; pour une pensée de la sensibilité*. Les Presses de l'Université Laval. De Boeck. 263 p.
- Pallascio, R et L.Lafortune (dir. publ.). 2000. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 349 p.
- Paperman, P., et R. Ogien (dir. publ.). 1995. *La couleur des pensées : sentiments, émotions, intentions*. Paris : École des Hautes Études en Sciences sociales. 280p.
- Perron, M et P. Gosselin. 2007. «Compréhension de la dissimulation des émotions chez l'enfants d'âge scolaire», *Enfance*, Volume 59, no. 2, p. 109-125.
- Piaget, J. 1988. *Où va l'Éducation*. Paris : Denoël/ Gonthier, 116 p.
- Platon, 1966. *La République*. Paris : Garnier-Flammarion, 510 p.
- Pons, F. et P.L. Harris. 2000. *Test of Emotion Comprehension- TEC*, Oxford, University of Oxford.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.L. et M. de Rosnay. 2000. «La compréhension des émotions chez l'enfant», *Psychoscope*, 21, p.29-32.
- Pons, F., Harris, P.L. et P.-A. Doudin. 2002. «Teaching emotion understanding», *European Journal of Psychology of Education*, 17 (3), p.293-304.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.L. et M. de Rosnay. 2002. «Métaémotion et intégration scolaire» dans L.Lafortune & P.Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L. et M. de Rosnay. 2003. «Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language», *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), p. 345-351.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.L. et M. de Rosnay. 2004. «Emotion comprehension between 3 and 11 years : Developmental periods and hierarchical organizations», *European Journal of Development Psychology*, 9(2), p.127-152.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.L. et M. de Rosnay. 2005. «La compréhension des émotions. Entre affect et intellect.» Dans L.Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.)....titre version finale.....Québec, PUQ, p.179-202.
- Pons, F. et P.L. Harris. 2005. «Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding», *Cognition & Emotion*, vol.19, Issue 8, p.1158-1174.

Québec, Ministère de l'Éducation. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Éducation préscolaire et primaire*. Québec :Les publications du Québec, 350p.

Rapport de 2001 du Conseil Supérieur de l'Éducation, Ministère du Québec.

Rimé, B. et K. Scherer (dir. publ.) 1989. *Les émotions*. Paris : Delachaux et Niestlé. 303 p.

Rogers, C. 1962. *Psychothérapie et relations humaines, Tome I*. Paris : Nauwelearts. 319p.

Rogers, C. 2005. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod-Inter Editions, 274 p.

Sasseville, M. 1999. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 227 p.

Schleifer, M., Lebuis, P. et A. Caron. 1987. «The effect of Pixie program on logical and moral reasoning», *Thinking*, VII(2), p.12-16.

Schleifer, M. (dir. publ.). 1992. *La formation du jugement*. Montréal :Les Éditions LOGIQUES. 268 p.

Schleifer, M., Daniel, M.-F., Peyronnet, E. et S. Lecompte. 2003. «The impact of philosophical discussions on moral autonomy, judgment, empathy and recognition of emotion in 5 year olds». *Thinking*, 16(4), p.4-13.

Schleifer, M. 2007. *Valeurs et sentiments des 2 à 5 ans; comment parler des émotions avec votre enfant*. Québec; Presses de l'Université du Québec, 315 p.

Schmid, P., 2006. «De la connaissance la reconnaissance», *Carréologie*, 09(3-4), p.1-13.

Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques. 474 p.

Tenenbaum, H., P.Visscher, F.Pons et Harris, P.-L. 2004. «Emotional understanding in Quecua children from an agro-pastoralist village», *International Journal of Behavioral development*, 28(5), p.471-478.

Tozzi, M. (dir. publ.) 2007. *Apprendre à philosopher par la discussion*. Bruxelles : De Boeck, 200 p.

Vygotski, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales, 419 p.

Villanueva, L., Clemente, R. et F. Garcia. 2000. «Theory of mind and peer rejection at school», *Social Development*, 9, p.271-283.

Zajonc, R.B. 1967. *Psychologie sociale expérimentales*. Paris : Dunod, 139 p.

APPENDICE A

LETTRE EXPLICATIVE À LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT

xx, le XX octobre 2008

Madame XX, directrice
École xxx
xxxx

Madame,

En premier lieu, je tiens à vous remercier de prendre le temps de considérer mon projet de recherche. Celui-ci vise à vérifier, au moyen de tests éprouvés et valides sur la compréhension et la reconnaissance des émotions, si l'approche de la Philosophie pour enfants permet une augmentation du niveau de compréhension des émotions chez les enfants de niveau préscolaire. Votre collaboration est importante dans ce processus d'expérimentation puisque ces tests auront lieu durant les heures de classes. En effet, je prévois passer ces pré-tests individuellement aux enfants des deux classes concernées, ce qui totalisera une période d'environ quatre jours au mois d'octobre et quatre jours au mois d'avril, alors qu'auront lieu les post-tests.

Si vous avez des questions ou des commentaires à me formuler, je demeure en tout temps disponible. Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Veuillez recevoir l'expression de mes sentiments les meilleurs,

Anne-Marie Duclos
Étudiante au deuxième cycle
Faculté des sciences de l'Éducation
Université du Québec À Montréal
xxx-xxxx

APPENDICE B

LETTRE EXPLICATIVE AUX ENSEIGNANTES

xx, le xx octobre 2008

Madame, enseignante
École xxx
xxxx

Madame,

En premier lieu, je tiens à vous remercier de considérer mon projet de recherche et d'y collaborer. Celui-ci vise à vérifier, au moyen de tests éprouvés et valides sur la compréhension et la reconnaissance des émotions, si l'approche de la Philosophie pour enfants permet une augmentation du niveau de compréhension des émotions chez les enfants de niveau préscolaire. Votre collaboration est importante dans ce processus d'expérimentation puisque ces tests auront lieu durant les heures de classes. En effet, je prévois passer des pré-tests ainsi que des post-tests aux enfants des deux classes concernées, ce qui totalisera une période d'environ quatre jours au mois d'octobre et quatre jours au mois de mai. Ces tests se font individuellement et de façon aléatoire afin que jamais je ne puisse identifier la classe d'appartenance d'un élève.

Si vous avez des questions ou des commentaires à me formuler, je demeure en tout temps disponible. Je vous remercie à l'avance de votre participation.

Veuillez recevoir l'expression de mes sentiments les meilleurs,

Anne-Marie Duclos
Étudiante au deuxième cycle
Faculté des sciences de l'Éducation
Université du Québec À Montréal
xxx-xxxx

APPENDICE C

LETTRE EXPLICATIVE AUX PARENTS

XX, le XX octobre 2008

Chers parents,

En tant qu'enseignante passionnée par son travail, je désire continuer d'assister les enfants dans leur développement général. C'est pourquoi, j'entame une recherche au département d'éducation et de pédagogie de l'UQÀM afin de voir comment les enfants pourraient mieux comprendre les émotions. Plusieurs études démontrent déjà que les émotions sont en lien direct avec les processus d'apprentissage. Cependant, il existe très peu de programmes qui allient les émotions et les processus mentaux à l'école, chose à laquelle je voudrais remédier.

L'enseignante-éducatrice de votre enfant utilise depuis plusieurs années un programme validé depuis 30 ans dans le domaine de l'éducation internationale, soit la Philosophie pour enfants. Des dizaines de recherches sur cette approche éducative ont prouvé que la Philosophie pour enfants offrait une multitude d'avantages et d'effets positifs chez les enfants. Ce faisant, le but de ma recherche est de savoir si ce programme peut aussi développer la compréhension des émotions chez les enfants. Une lettre de consentement est jointe afin que vous puissiez me donner l'autorisation de faire participer votre enfant à ma recherche. En effet, je voudrais lui faire passer deux petits tests oraux d'une durée approximative de 20 minutes et à raison de deux fois dans l'année (un au mois d'octobre et un au mois d'avril).

La participation de votre enfant est très importante pour moi et pourra me permettre de voir si la Philosophie pour enfants permet une amélioration de la compréhension des émotions chez les enfants. Pour toute question, je demeure disponible.

Veuillez accepter l'expression de mes sentiments les meilleurs,

Anne-Marie Duclos
Étudiante au deuxième cycle
Faculté des sciences de l'Éducation
Université du Québec À Montréal
xxx-xxxx

XXXXXXXXXX
Direction de l'école

c.c. direction de l'école
c.c. enseignante

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Par la présente, j'accepte que mon enfant participe à la recherche menée par Anne-Marie Duclos, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec À Montréal.

J'ai été informé(e) des objectifs de la recherche et je comprends que le but principal de cette recherche est de mesurer le degré de compréhension des émotions qu'ont les enfants au moyen de tests prévus à cet effet.

J'ai reçu l'assurance des droits à la confidentialité de mon enfant. Aucune information pouvant permettre d'identifier les enfants, les parents et tout autre acteur dans cette recherche ne sera mentionnée ni publiée dans aucun document.

J'autorise mon enfant à participer à ces tests éprouvés sur la compréhension des émotions d'une durée approximative de 20 minutes et à raison de deux fois dans l'année. Je suis conscient(e) qu'il m'est possible de retirer mon enfant à tout moment au cours de cette recherche. De plus, l'enfant peut interrompre l'entretien ou refuser de répondre à l'une ou l'autre des questions s'il le désire, et ce, sans préjudice.

Signature du parent : _____

Nom de l'enfant : _____

Numéro de téléphone : _____

Date : _____

La participation de votre enfant est primordiale pour notre recherche. Elle nous permettra de vérifier si certaines pratiques pédagogiques peuvent être implantées dans les écoles afin de développer le degré de compréhension qu'ont les enfants des émotions.

Merci encore,
Anne-Marie Duclos

c.c. direction de l'école
c.c. enseignante

APPENDICE E

Reconnaissance des émotions par le biais d'histoires

(Inspiré des travaux de Freeman, 1984)

Bonheur

1. C'est l'anniversaire de Pierre aujourd'hui. Une fête d'anniversaire a été organisée pour lui et ses amis. Ils joueront à de nombreux jeux et mangeront du gâteau, accompagné de crème glacée.
2. Aujourd'hui, Pierre se rend au zoo, l'un de ses endroits préférés. Sa mère a préparé un pique-nique et ils pourront donc manger à l'extérieur. Pierre verra les animaux qu'il aime.

Tristesse

1. Pierre vit dans une rue où il y a beaucoup d'enfants. Pierre et ses amis jouent tout le temps ensemble. Un jour, sa mère lui annonce qu'ils vont déménager dans une autre rue et qu'il ne pourra donc plus jouer avec ses amis.
2. Pierre possède un chien qu'il aime beaucoup; il joue tout le temps avec son chien. Un jour, le chien fait une fugue et personne ne le trouve.

Peur

1. Pierre va à l'épicerie avec sa mère; il l'aide à faire l'épicerie en mettant les aliments dans le panier. Lorsque Pierre fait demi-tour, il se rend compte qu'il a perdu de vue sa mère.
2. Pierre dort profondément et rêve qu'un énorme monstre le poursuit. Pierre se réveille en hurlant.

Colère

1. Pierre va à la maternelle. Il joue avec son jouet préféré, les «personnages». Un garçon s'approche de lui et s'empare de tous les «personnages».
2. Pierre désire regarder une émission précise. Toute la journée, il a attendu ce moment avec impatience. Mais le grand frère de Pierre désire écouter une autre émission. Pierre et son frère aîné commencent à se battre pour déterminer quel programme regarder.

(Schleifer, Michael. 2007. *Valeurs et sentiments des 2 à 5 ans; comment parler des émotions avec votre enfant*. Québec; Presses de l'Université du Québec, p. 204-205).

APPENDICE F

Le TEC est un livre d'images de 23 pages (21 cm par 29,7 cm) qui comporte de simples scénarios illustrés au haut de chaque page. Suite à chacun de ces scénarios, quatre images représentant des expressions faciales d'émotions sont situés au bas de la page suivante.

La procédure pour ce test est divisée en deux étapes. D'abord, pendant que l'intervieweuse montre le dessin du scénario à l'enfant en même temps qu'elle lui lit une histoire qui l'accompagne. Après avoir entendu l'histoire, l'intervieweuse demande à l'enfant de pointer l'émotion liée au personnage principal parmi un choix de quatre expressions faciales. Les réponses des enfants sont non-verbales. Le test est divisé en 9 composantes ordonnées de la compréhension des émotions (voir chapitre 3).

L'intervieweuse introduit son entrevue de la façon suivante : *Merci de m'aider dans mon travail. Je vais te montrer des images, te raconter des histoires et te poser des questions. Pour chaque question, donne moi la réponse qui te semble être la meilleure. S'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, tu me le dis tout de suite, d'accord?*

Composante I : Reconnaissance d'expressions émotionnelles

- *Regarde ces quatre images. Peux-tu pointer (ou montrer) l'image qui représente une personne qui se sent triste? (p.1)*

